

Hacia la vida independiente

Artículos de Cuba y Finlandia sobre la educación especial

Editado por Mari Koistinen



Hacia la vida independiente

Artículos de Cuba y Finlandia sobre la educación especial

Editado por Mari Koistinen

Publicado por	La Asociación de Amistad Finlandia – Cuba Kolmas linja 28, 00530 Helsinki
Traducción	Gabriel Rosell
Fotos	Mari Koistinen, Marjut Tuppurainen, Annakaisa Ojanen, Päivi Honkonen, C. Caridad Zurita Cruz
Diseño y maquetación	Anneli Puhakka
Copyright	La Asociación de Amistad Finlandia – Cuba y autores 2010
ISBN	978-951-9478-18-0
Imprenta	Kirjapaino Topnova Oy, Helsinki 2010

Índice

Prólogo <i>Tommi Kuhanen</i>	5
Una escuela común para todos – retos y posibilidades de la educación inclusiva <i>Mari Koistinen</i>	6
La educación de las personas con necesidades educativas especiales. Una referencia insoslayable para igualar las oportunidades. <i>Santiago A Borges Rodríguez</i>	13
Lenguaje facilitado – parte de la igualdad <i>Pertti Rajala, Hannu Virtanen</i>	17
La utilización de los textos en lenguaje facilitado en el proceso de diagnóstico psicopedagógico <i>C. Caridad Zurita Cruz</i>	26
Posibilidades de comunicación de personas con dificultades en el habla <i>Marianna Ohtonen</i>	36
Educación preparatoria para una profesión a la altura del alumno <i>Marjut Tuppurainen</i>	40
La preparación laboral y las tareas laborales en la educación de los alumnos con diagnóstico de retraso mental <i>María Victoria Calvo Sardiñas</i>	45
Preparación para la vida independiente en la enseñanza primaria de estudiantes del espectro autista <i>Tero Toivanen</i>	48
Prevención en educación <i>Santiago A. Borges Rodríguez</i>	59

Prólogo

La Asociación de Amistad Finlandia – Cuba ha cooperado desde el año 2000 con entidades cubanas vinculadas a la enseñanza especial. Desde el año 2002 las relaciones de cooperación se han realizado con el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE). Las visitas de intercambio de especialistas finlandeses y cubanos han sido parte del trabajo de los proyectos de cooperación desde un inicio.

Como parte del proyecto de cooperación actual – *“Hacia una vida independiente – enseñanza de habilidades prácticas a jóvenes con discapacidad intelectual”*, se realizó un viaje de especialistas finlandeses a Cuba en diciembre del 2008. Durante este viaje nació la idea de recoger en un libro las conferencias impartidas durante estos viajes de intercambio por los especialistas cubanos y finlandeses. Este sueño ahora, se ha convertido en realidad. Se disponía de abundantes materiales de un alto nivel para realizar el libro lo que hizo que la selección de los artículos fuera muy difícil. A la hora de seleccionar los artículos se tuvo en cuenta el factor común que aúna a finlandeses y cubanos en estos proyectos: el uso del lenguaje facilitado en la enseñanza de niños y jóvenes con discapacidad intelectual.

El libro recoge artículos relacionados con la educación de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales incluyendo aquellos del espectro autista. La inclusión es un tema que también se trata en varios artículos y los retos y posibilidades que este enfoque aporta. La comunicación se trata como un derecho de las personas y se describen las técnicas que pueden utilizarse cuando esta se dificulta.

Los temas que promueve el proyecto de cooperación actual están presentes. Los autores demuestran la importancia de la enseñanza de habilidades para la vida independiente. Otro tema importante en los artículos es el lenguaje facilitado, su importancia, sus técnicas. En estos se tratan cuestiones relacionadas a la aplicación y utilización de esta técnica de comunicación.

Quiero agradecer a todos los especialistas por sus artículos de alto nivel. Ellos nos han brindado voluntariamente el hermoso fruto de su trabajo. Especial reconocimiento merece también la labor realizada por Kristiina Satola, coordinadora de proyectos de cooperación, para que este libro saliera a la luz. Agradecimientos también a Gabriel Rosell quien hizo posible la finalización del libro traduciendo los artículos finlandeses. Anneli Puhakka nos brindó un diseño y montaje muy profesional, gracias también a ella.

Es mi deseo que este libro lleve al lector a pensamientos innovativos y les de fuerzas para el importante trabajo de orientación de los niños y jóvenes discapacitados y de sus padres. Sería magnífico si los artículos del libro llegan a convertirse en asuntos de debate entre los especialistas de la rama, contribuyendo de esta forma al desarrollo de materiales y métodos de enseñanza para los niños y jóvenes discapacitados.

¡Qué disfrute la lectura!

Helsinki, mayo 2010

Tommi Kuhanen

Presidente de la Asociación de Amistad Finlandia – Cuba

Una escuela común para todos – retos y posibilidades de la educación inclusiva

Mari Koistinen

En todo el mundo se considera la educación como un derecho fundamental y el objetivo del programa de la UNESCO Educación para Todos es que todos los niños y niñas tengan acceso a la enseñanza primaria para el año 2015. En el caso de los discapacitados en muchos países se ha recién comenzado. De acuerdo a las cifras publicadas por la UNESCO, en el mundo 75 millones de niños no tienen acceso a la educación, de estos se estima que dos terceras partes son discapacitados. Todo esto a pesar de que existen numerosos convenios internacionales sobre los derechos de los discapacitados a la educación y a la educación inclusiva como la Declaración de Salamanca del año 1994 y la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño del año 1989 (Tabla 1). En todos esos convenios se recomienda un acercamiento inclusivo.

2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
2000	Marco de Acción: Educación para Todos
1994	Declaración de Salamanca
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

Tabla 1 Acuerdos internacionales que apoyan la educación inclusiva

Las demandas promovidas a finales del siglo pasado sobre el derecho de los discapacitados a la educación han recibido un peso aun mayor gracias a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La convención es un paso progresivo importante para que se pueda hacer realidad la reivindicación de una enseñanza común para todos pues este es un convenio internacional sobre los derechos humanos y de obligatorio cumplimiento para los países firmantes. El artículo 24 del convenio trata sobre la enseñanza y los países firmantes se comprometen a que las personas con discapacidad no quedarán excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. Además el artículo exige que los estados firmantes aseguren que todos los niños y los jóvenes con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita. Además el convenio exige que se preste el apoyo necesario a los niños con discapacidad para facilitar su formación efectiva. El convenio en sí no toma una posición sobre si el entorno de estudios adecuado es un grupo normal o un grupo especial pequeño pero reconoce que se han de facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. La relación entre las enseñanzas especial y general y la posibilidad de que los estudiantes estudien lo máximo posible en la enseñanza general han sido temas de constante debate en muchos países desde la década de los años 70.

De una educación diferenciada hacia la inclusión

Moberg ha estudiado (Moberg, 2002 pág. 44) durante varias décadas la relación entre las enseñanzas especial y general en Finlandia (Tabla 2). Hasta la década de los años 60, la enseñanza especial se organizó totalmente independiente de la educación general. La razón era la opinión predominante sobre la diferencia de los estudiantes especiales. El énfasis en la diferencia de los estudiantes especiales provocó la creación de servicios de enseñanza separados del resto. De la misma forma, la existencia de servicios de enseñanza apartados del resto ha contribuido a la idea de que los individuos beneficiados por esos servicios son distintos a los demás: si algunas personas están en instituciones y escuelas separadas estas tendrán que ser obviamente diferentes (Moberg, y otros, 2009). En las décadas de los años 70 y 80 entraron en la educación especial los entornos físicamente integrados. Aun en la década de los años 80 se veía al alumno como la causa del problema, intentando hacerlo cambiar. En la década de los 90 la visión comenzó a expandirse. No solo se veía el defecto o dificultad del alumno sino que también se comenzó a analizar el entorno y la calidad de la comunicación. Al final de los 80 y comienzo de los 90, se comenzó a hablar sobre una sociedad con una diversidad de valores y de la inclusión, cuya meta fundamental es asegurarles a todos los estudiantes una enseñanza común con los compañeros de la misma edad en una escuela cercana a sus casas (Lakkala, 2008 pág. 23).

Rasgo fundamental	Período de enseñanza diferenciada (década de los 60)	Período de enseñanza en un entorno menos restrictivo (desde finales de los años 60 hasta la década de los 80)	Aspiración a una escuela común (desde la década de los años 90)
Persona al cual estaba enfocado	Alumno anormal	Alumno con necesidades educativas especiales	Alumno
Localización del problema	Alumno	Alumno y entorno	Entorno y comunicación
Modelo de enseñanza	Tratamiento biomédico	Programa de enseñanza conductista	Modelo constructivo personalizado
Entorno de enseñanza típico	Escuela especial, grupo especial	Entorno de enseñanza menos restrictivo entre otras diversas opciones	Escuela convencional, grupo convencional
Objetivo	Control, tratamiento	Mejora de la conducta	Cambio de entornos y actitudes

Tabla 2 Desarrollo de la forma de pensar respecto a la integración de las enseñanzas especial y general (Moberg, 2002 pág. 44)

Desde el punto de vista de la educación especial, muchos factores históricos han apuntado hacia la aspiración de una escuela común para todos. Estos se pueden dividir a grandes rasgos en tres grupos (Moberg, y otros, 2009 pág. 79):

- Las investigaciones sobre el impacto de la enseñanza especial apartada.
- Las demandas de derechos humanos, igualdad y justicia social.
- Cambios en los conceptos relacionados con la anomalía, el alumno especial y las posibilidades de instrucción de estos (relacionado con los cambios en la forma de pensar la enseñanza especial)

Ya desde la década de los años 50 algunos investigadores dudaban, basados en los resultados de sus estudios, de la eficacia de la enseñanza especial en grupos separados. Posteriormente, algunas recopilaciones de estudios sobre la eficiencia y la productividad de la enseñanza especial realizados en las décadas de los 80 y los 90, han corroborado la teoría de que los niños con necesidades educativas especiales que reciben instrucción en las escuelas regulares tienen mejores resultados y un mejor desarrollo social comparado con los resultados apreciados en niños que reciben la educación en aulas especiales. La mera colocación de los alumnos en aulas especiales ha tenido un efecto negativo.

Otro punto de vista común relacionado con la eficiencia de la integración es la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales en grupos de la enseñanza general podría afectar el aprendizaje de los demás alumnos. Este miedo a los efectos negativos de la integración es un fenómeno normal y se ha apreciado también en una investigación finlandesa y es una de las causas principales de oposición a la integración (Moberg, y otros, 2009 págs. 77-78).

Durante la última década muchas iniciativas internacionales en la esfera de la educación, por ejemplo en UNESCO y UNICEF, han hecho énfasis en los principios de la inclusión, de acuerdo a los cuales todos los niños tienen derecho a estudiar en una escuela cercana independientemente de sus cualidades físicas, intelectuales, emocionales, sociales, lingüísticas o de cualquier otra índole.

La inclusión como concepto

La inclusión es una filosofía y un modo de actuar que se opone a la discriminación tanto al nivel de criterios como al nivel práctico. En la integración de los discapacitados y en otra forma también de los estudiantes con necesidades educativas especiales, se ha hecho evidente el paso hacia un concepto más amplio de inclusión. La cuestión de la inclusión no es entonces, de qué modo se puede insertar un grupo relativamente pequeño de alumnos en el entorno de la enseñanza general, sino cómo se pueden eliminar o aminorar las barreras que impiden el aprendizaje de todos los estudiantes y como se puede mejorar el aprendizaje e incrementar la participación de estos (Väyrynen, 2001 págs. 15-16).

El debate internacional sobre la inclusión hace énfasis en la naturaleza evolutiva y el carácter de proceso de la inclusión. La inclusión no “sucede”, y esta no se logra formulando decretos y directivas. La inclusión es un proceso dentro de la comunidad escolar o de forma más general dentro de la política educacional. No se trata de de que el alumno sea adecuado para la escuela sino que la escuela deberá cambiar de modo que se adapte a la realidad del alumno y su entorno. Esta concepción de la inclusión restringe las posibilidades de una comparación internacional de las líneas de desarrollo. Para comprender la inclusión hay que examinar entre otros el funcionamiento de la escuela y su personal para analizar cómo se dirige

la escuela, cuál es la composición demográfica de la zona de la escuela, cuántos alumnos hay por grupo, y qué apoyo reciben la escuela, su personal y sus alumnos (Väyrynen, 2001 págs. 13,17). La inclusión no se alcanza al nivel del aula sino que es inherente a todo el sistema de enseñanza. La cuestión de la inclusión es ver a las escuelas como una comunidad.

Dyson (Dyson, 1999) (Moberg, y otros, 2009) ha analizado el concepto de inclusión y el uso internacional de este y ha mencionado cuatro categorías de discursos de las cuales menciona dos que a su parecer son esenciales:

1. El discurso relacionado con la ética y los derechos
2. El discurso de la eficiencia

En la primera el discurso está basado en la ética y la justicia social de la democracia participativa, donde nadie se discrimina y donde la diferencia se aprecia como una riqueza. En el segundo, el principio fundamental de la inclusión es implícitamente también la justicia social pero su esencia es alcanzar legítimamente “beneficios sociales”: la inclusión produce mejores resultados y es económicamente más beneficiosa que la educación general segregativa. Dyson llega también a la conclusión de que la inclusión no tiene una definición precisa sino que es un concepto bastante ambiguo y con uso muy variado. Lo mejor sería hablar de la inclusión en plural. Dyson desea que continúe el debate sobre la “inclusión” y que esta no se convierta en un lema vacío, lo que posiblemente reduciría el concepto a un simple lugar de enseñanza.

Los retos de la escuela inclusiva

En estos momentos se intenta promover la inclusión de forma global. Los retos, no obstante son más que suficientes (Tabla 3).

Los conceptos críticos de los padres, los maestros y auxiliares escolares.
Los padres de los niños de la enseñanza general se preocupan por la posible aparición de problemas que perturben el entorno de estudios y por una posible disminución de la calidad de la enseñanza al tener que concentrarse el maestro a distintos retos educativos
A los padres de los niños que reciben enseñanza especial les preocupa si la enseñanza general puede garantizar a sus hijos un crecimiento y desarrollo balanceados de la misma manera que en la enseñanza especial.
Los maestros de la enseñanza general tienen dudas principalmente relacionadas con los alumnos que representan mayor reto. Ellos no creen tener las habilidades profesionales requeridas y sienten un incremento de la responsabilidad y de la carga de trabajo al aumentar la integración a niveles mayores de desafío.

Tabla 3 Los retos de la inclusión (Kuorelahti, y otros, 2009 pág. 93)

Una razón importante que influye en la lentitud de la integración puede ser que las leyes no obligan estrictamente a la educación a implementar una integración física. De la misma manera la estructura e historia de la organización escolar, determinados impedimentos pedagógicos así como la actitud de algunos grupos de profesionales pueden influir de forma

limitante. Los maestros pueden sentir que no tienen las habilidades para enfrentar alumnos con necesidades educativas especiales. También la falta de recursos se menciona como una limitación. En una investigación realizada por Kuorelahti, Savolainen y Puro (Kuorelahti, y otros, 2004) las opiniones de los maestros primarios de Finlandia se dividen en dos bandos. Los maestros claramente se dividen en: aquellos que toman una actitud muy positiva respecto a la inclusión y aquellos cuya posición es aún más crítica. Los maestros desean adquirir habilidades profesionales adicionales que les permitan afrontar la individualidad de los alumnos en el entorno colectivo. Los maestros opinan que debe trabajarse en el desarrollo del sentido de colectivismo y desean poder contar con mejores posibilidades de cooperación dentro de la propia escuela.

Los resultados de la investigación del grupo de trabajo “Formación de Maestros 2020”, designado por el ministerio de educación de Finlandia (Lakkala, 2008 pág. 16), sacaron a la luz la necesidad de información sobre la formación de maestros. Tanto representantes de los centros universitarios, las organizaciones estudiantiles y de maestros así como otras partes interesadas, hicieron énfasis en la importancia de la enseñanza especial. Cada futuro maestro deberá recibir en sus estudios mejores habilidades para trabajar con estudiantes de necesidades educativas diferentes. Además se necesitarán más maestros especializados en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales.

Aspectos que promueven la inclusión

Para que las aspiraciones de una escuela común para todos y de una enseñanza de calidad para todos los alumnos deberán cumplirse las siguientes premisas: (Lipsky, y otros, 1997) (Schaffner, y otros, 1997) (Naukkarinen, 2001)(Moberg, y otros, 2009 pág. 97)

- Compromiso con una filosofía de escuela común y al fundamento de valores que esta implica.
- Liderazgo potente.
- Respeto de la diferencia.
- Cooperación y cambio en los roles del personal.
- Utilización de redes de apoyo.
- Participación de los padres.
- Evaluación individual del alumno.
- Objetivos de alto nivel.
- Distintos entornos de aprendizaje con un funcionamiento flexible dentro de la escuela.
- Presupuesto adecuado.

Lakkala (Lakkala, 2008) ha estudiado la enseñanza inclusiva y hace énfasis en que generalmente un solo guía no es suficiente para implementar la educación inclusiva. Se necesitarán muchos tipos de cooperación y muchos guías y auxiliares para apoyar cada día la atención de los estudiantes a clase. La enseñanza ha dejado de ser la profesión de un solo actor, sino que el grupo de apoyo alrededor del maestro crece. En las escuelas se coopera ya hoy en día de diversas formas, pero la enseñanza colaborativa no está muy generalizada. La tradición de ver al maestro como un actor solitario es una de las razones de la pequeñez de la enseñanza colaborativa. La falta en la disponibilidad del personal quizá sea el factor que de forma más

decisiva limita el nivel de cooperación. La enseñanza colaborativa aporta flexibilidad en el proceso de enseñanza del grupo pero implica que el maestro deberá poseer habilidades para el trabajo de cooperación y en la práctica requiere de tiempo para la planificación en colectivo. Los maestros deberán recibir en un futuro formación que les permita contar con habilidades de trabajo en equipo así como habilidades para trabajar con estudiantes en distintas etapas de la enseñanza, con diferentes circunstancias de vida y con variadas actitudes para el aprendizaje. También deberán saber cómo atraer a los padres y otras personas necesitadas al proceso de cooperación. La enseñanza inclusiva requiere de maestros flexibles, con una formación de alto nivel y conscientes de su función quienes sean capaces de trabajar en cooperación con distintas personas.

Para la escuela constituye un gran reto declararse escuela local inclusiva y para garantizar la credibilidad serán necesarias algunas acciones que apunten hacia el desarrollo. Algunas de estas acciones están encaminadas a trabajar las creencias y experiencias de padres y maestros. Para que las acciones encaminadas a cambiar las creencias y mitos den resultado será necesario también destinar a esto recursos. Todo esto requiere un detallado trabajo de planificación con las partes correspondientes y escuchar a los distintos factores de la escuela (Kuorelahti, y otros, 2009). Se debe trabajar continuamente en la prevención e intervención en caso de acoso a los alumnos y del agotamiento de estos. El acoso a los alumnos y el abandono de estos fuera de círculos de amigos preestablecidos, suceden a veces de forma tan sutil y bajo las condiciones de la cultura de los estudiantes lo que hace que los adultos puedan tener un concepto totalmente distinto a aquel de los alumnos en situaciones de hostilidad (Kuorelahti, y otros, 2009 pág. 96) (Pijl, y otros, 2008). Uno de los métodos para la prevención de la discriminación y el acoso es dedicar tiempo para la enseñanza de actitudes sociales y desarrollar sentimientos en los alumnos. El sentido de colectivismo y la dependencia positiva de otros que encierra la enseñanza inclusiva se pueden respaldar aprovechando los principios de la enseñanza cooperativa (Naukkarinen, 2001) (Saloviita, 1999) (Kuorelahti, y otros, 2009 pág. 96).

Hacia una escuela común para todos

La implementación de la inclusión requiere condiciones apropiadas, entre estas, un plan de enseñanza flexible, variadas formas de orientación, enseñanza cooperativa, locales de enseñanza transformables, participación en el colectivo de aprendizaje, suficientes maestros y auxiliares, horario de trabajo que permita planificación en equipo, supervisión del trabajo y materiales de muchos tipos (Lakkala, 2008 pág. 224). Los retos son múltiples y los cambios requieren tiempo. Una buena escuela, abierta a todos, donde todos los estudiantes son respetados y que ofrece una enseñanza personalizada de acuerdo a las particularidades de cada estudiante, es un objetivo tan noble que vale la pena aspirar.

Autora

Mari Koistinen, doctora en pedagogía, coordinadora de proyectos

Bibliografia

- Dyson, A. 1999.** Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. [kirjan tekijä] H. Daniels. [toim.] P. Garner. *Inclusive education. World yearbook of education.* London : Kogan Page, 1999.
- Kuorelahti, M. y Vehakoski, T. 2009.** *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Snellman-instituutin B-sarja 53.* Jyväskylä : Gummerus Kirjapaino Oy, 2009.
- Kuorelahti, M.; Savolainen, P. ja Puro, E. 2004.** *Erytistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 9.* Jyväskylä : Jyväskylän kaupungin opetusvirasto, 2004.
- Lakkala, S. 2008.** *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lappeenensis 151.* Rovaniemi : Lapin Yliopistopaino, 2008.
- Lipsky, D.K. y Gartner, A. 1997.** *Inclusion and school reform.* Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Company, 1997.
- Moberg, S. 2002.** Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. [ed.] M. Jahnukainen. *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa.* 11. täydennetty painos. Helsinki : Lastensuojelun keskusliitto, 2002, págs. 34–48.
- Moberg, S. y Savolainen, H. 2009.** Yhteistä koulua kohti. [aut. libro] S. Moberg, y otros. [ed.] S. Vehmas. *Eryityispedagogiikan perusteet.* Helsinki : WSOY oppimateriaalit, 2009, págs. 75–90.
- Naukkarinen, A. 2001.** Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. [aut. libro] J. Kari y P. Moilanen. [ed.] P. Rähä. *Opettajantaipaleelle.* Jyväskylä : Kirjapaino ER-paino KY, 2001.
- Pijl, S.J., Frostad, P. y Flem, A. 2008.** The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research.* 2008, Vol. 52, 4.
- Saloviita, T. 1999.** *Kaikille avoimeen kouluun. Opetus 2000.* Jyväskylä : Atena, 1999.
- Schaffner, C. y Buswell, B. 1997.** Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. [aut. libro] S. Stainback. [ed.] W. Stainback. *Inclusion. A guide for educators.* 2nd Edition. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Company, 1997.
- Väyrynen, S. 2001.** Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. [aut. libro] P. Murto y A. Naukkarinen. [ed.] T. Saloviita. *Inklusion haaste koulussa.* Jyväskylä : Ps-Kustannus, 2001, págs. 12-29.



Foto: C. Caridad Zurita Cruz

La educación de las personas con necesidades educativas especiales

Una referencia insoslayable para igualar las oportunidades

Santiago A Borges Rodríguez

La educación de las personas con necesidades educativas especiales rebasa los límites estrechos de un tipo de educación, para insertarse en una problemática bien compleja en medio de la situación que viven los pueblos del mundo. Es que en verdad todavía el mundo no se ha podido abstraer de la más “benévola” y quizás frecuente reacción social que aún acompaña a las personas con NEE que es la indiferencia o mejor dicho la apatía.

El fenómeno de la globalización neoliberal que acompaña el desarrollo en los diferentes países, está trayendo consigo realidades muy complejas que alejan a los pueblos de convertir en alcanzable la igualdad de derecho de la Persona Humana y el reconocimiento de la educación como derecho de los hombres.

Las desigualdades económicas y sociales entre los países y las personas, provocan que existan millones de seres humanos sin posibilidades de acceso a una educación de calidad.

Estas circunstancias, sin duda, tienen su incidencia en la atención educativa a la población con necesidades educativas especiales y en particular con diferentes tipos de discapacidades, lo que genera barreras asociadas a la calidad, equidad y acceso a la educación de estas personas.

Las preocupaciones crecen y las soluciones aún no están todas a la vista, lo que nos impulsa a trabajar con más fuerza aún, para hacer avanzar las ideas más nobles que coloquen a la educación en general y de manera particular a la educación especial por encima de aquellos que *tiene un ideal que no respeta la diversidad*.

Pero ante una situación como esta existen al menos dos elementos que nos obligan a pensar en un nuevo enfoque, rol y ámbito de la Educación Especial:

- El concepto de Educación Especial y de necesidades educativas especiales.
- Las tendencias de la integración e inclusión escolar.

No tenemos vacilación al pensar que entre todos los individuos que habitan el planeta los que presentan deficiencias, discapacidades y minusvalías y consecuentemente tienen necesidades educativas especiales, siguen siendo aquellos que sufren más psíquicamente.

Son los únicos que después de estar “enfermos” como se les llama, parecen grotescos ante la vista de sus iguales.

Siguiendo las ideas de Paulo Freire, es un imperativo ético de la educación, luchar contra la discriminación y sobre todo luchar por los que son discriminados por ser deficientes. La discriminación por la deficiencia nos ofende, porque hiere la substantividad de nuestro ser.

Percibimos el tránsito necesario de la Educación Especial de nuestros tiempos más allá del que ya se ha iniciado en muchos países, tratando de convertir la tradicional educación especial, centrada en un defecto en una educación especial que se orienta hacia la estimulación y desarrollo de todo el potencial humano que caracteriza a cada persona, independientemente de cualquier diferencia. En verdad este tránsito debe ser hacia una educación

especial que esté orientada hacia la solución de los problemas sociales.

¿Será que las Necesidades Educativas Especiales de las personas derivan solamente de las deficiencias o discapacidades?

¿Qué sucede con las personas que tienen que asistir a la escuela sin motivaciones para el estudio, o con aquellos que viven bajo condiciones familiares de conflictos, o los que no reciben atención en el hogar, o con los que tienen que resistir las sobreexigencias hacia sus aprendizajes de parte de sus padres?

En la actualidad lo que va a determinar las NEE no son solamente las deficiencias o las discapacidades de las personas, sino las condiciones que afectan su desarrollo y le impiden plenamente incorporarse a su entorno social, familiar y escolar.

¿No tendrán estas personas necesidades de desarrollo más que necesidades educativas especiales?

Desde esta perspectiva la Educación Especial, no podrá seguir siendo interpretada como la educación de un tipo determinado de personas, sobre todo si a las personas que nos referimos es a los que tienen deficiencias o discapacidades. *La Educación Especial es la atención que se le brinda a una persona con necesidades educativas especiales con el fin de aproximarla a los objetivos socioeducativos propuestos por una sociedad que tiene la altísima responsabilidad de formar un hombre, reflejo de su época histórica.*

La educación especial debe trabajar por superar las desigualdades sociales y escolares, si la educación es buena, cualquier niño, adolescente joven o adulto puede ser capaz, útil y de elevado valor social.

La relación entre sociedad, educación especial, y escuela tiene que orientarse hacia la integración, hacia el mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos.

Por eso lejos de las creencias de algunos individuos que pronosticaban la desaparición o el debilitamiento de la Educación Especial, la tendencia más universal de la Educación Especial hoy es a multiplicarse, a extenderse a todo el sistema educativo.

Compartimos los criterios de aquellos que reconocen que la Educación Especial es un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de todos los que los necesiten, en algunos casos podrán necesitarlos de forma temporal, en otros, de forma más prolongada y en otros de forma permanente.

Ahora bien, estas ideas no están en contra de la existencia de una red de escuelas especiales, porque estas escuelas especiales deberán ser los centros de recursos para uso de todos los docentes del sistema educativo y servirían a los profesores para el perfeccionamiento de su desempeño profesional pedagógico y a los padres como punto de referencia para recibir recomendaciones en materia de educación especial, entre muchas otras funciones.

El concepto de Educación Especial en la actualidad, más que un tipo de educación, implica toda una política educativa, una didáctica para personas con necesidades educativas especiales en cualquier contexto en que se encuentren. Educación Espacial es, ..., una forma de enseñar, enriquecida... y enriquecedora. (Orozco M, 2008)

En disímiles foros internacionales ha quedado expresado que la educación es un derecho de todos y en su visión más amplia la educación inclusiva es una forma de eliminar la exclusión social que resulta de determinadas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades. Su condición fundamental es que la educación es un derecho humano esencial y sostén para una sociedad más justa.

Lamentablemente la única interpretación que ha tendido este tema en muchos países es distinguirla como una modalidad reservada para atender a los niños y niñas con discapacidad dentro del ámbito de la educación general.

La inclusión es un tema transversal en el programa general de UNESCO. Si se quiere conquistar Educación Para Todos, la inclusión también tiene que ser considerada como un principio que guíe el trabajo a desarrollar por los gobiernos en el ámbito educativo.

Internacionalmente se está considerando cada vez a nivel más amplio como una transformación que apoya y celebra la diversidad entre todos los alumnos y alumnas (UNESCO, 2001).

En la verdadera sociedad inclusiva, la diversidad y las diferentes características de cada persona no son consideradas como deficiencias. Ser diferente no significa ser deficiente socialmente, valer menos que otros. En las sociedades inclusivas se aceptan, valoran y reconocen las diferencias de individuos y grupos como expresión de la heterogeneidad y riqueza humana.

En tales condiciones, las políticas inclusivo- educativas fortalecen el tránsito hacia una verdadera educación en y para la diversidad lo que exige de todos nosotros cambios en la forma de interactuar, pensar, comprender y ofrecer oportunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de necesidades de desarrollo y las diferencias de contextos.

La educación inclusiva coadyuva al logro de la integración social de todas las personas.

Los cubanos buscamos lo que corresponde y será un sistema educacional al que le pertenezca cada vez más la igualdad, la justicia y la satisfacción de las necesidades morales y sociales de los hombres.

El modelo de integración e inclusión escolar en Cuba evita la copia acrítica de otros modelos. Cualquier niño puede ser educado con éxito en una escuela desarrolladora, flexible y creativa donde exista claridad de misiones y objetivos, unidad de influencias educativas y donde se estudie, se investigue y se busquen los recursos necesarios para dar las repuestas educativas que necesiten sus alumnos. (Orozco, 2008)

Escuelas cada vez más ligadas a la vida, más socializadoras, integradoras y desarrolladoras, esencialmente con carácter de tránsito hacia las escuelas regulares.

La plena integración social de todos los niños y jóvenes con discapacidades tiene una de sus expresiones más intensa y humana en el Plan de Acción Nacional y en el Programa de Empleo para las Personas con Discapacidad.

Sabemos que no basta con disponer de escuelas y maestros, equipamiento técnico, nuevas tecnologías y materiales escolares de forma gratuita para todos, si en el orden cualitativo no se logra que todos los niños que nazcan en nuestro país tengan exactamente las mismas posibilidades, que todos aprendan por igual, a partir de las capacidades que en ellos se desarrollen y se integren plenamente a la vida social para que de manera insoslayable se sitúen en igualdad de oportunidades.

Todos somos iguales en dignidad y derechos. Todos tenemos el mismo origen y una misma naturaleza: compartimos la misma condición humana, la misma aspiración de ser libres, de amar y ser amado. (Sirley, 2003)

La Educación Especial, para todos los países del planeta es un campo complejo y exigente, pero lleno de grandes y pequeños retos y de múltiples posibilidades de alcanzar cada día más éxitos.

Las prácticas pedagógicas renovadoras que hoy caracterizan a la educación cubana, han estado acompañadas de profundas transformaciones en, la implementación de la formación académica de nuestros docentes con carácter masivo, el desarrollo de una política científica consecuente con nuestras necesidades y la determinación de escenarios para demostrar la viabilidad de las políticas educativas y su generalización oportuna.

Autor

Santiago A Borges Rodríguez, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Director del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE)

Bibliografía

Bell, R. R. (1997) Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Bell, R. y otros. (2001) Pedagogía y diversidad. Editorial Abril. Ciudad de La Habana.

_____. (2002) Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de Habana.

Blanco, P. A. (2002) Introducción a la sociología de la educación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Colectivo de autores. (2002) Formación docente. Un aporte a la discusión. Experiencias de algunos países. UNESCO/ OREALC. Editorial Andros LTDA. Chile.

Colectivo de autores. (2003) Psicología especial. Tomo I. Editorial Félix Varela. La Habana.

Colectivo de autores. (2001) Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. ICCP-CIDE. 2da edición, año 5. Cuba-México.

Colectivo de autores. (2003) Por la vida. Estudio psicosocial de las personas con discapacidades y estudio psicopedagógico social y clínico genético de las personas con retraso mental en Cuba. Editora Abril. Ciudad de La Habana.

Chacón, A. N. (2002) Dimensión ética de la Educación Cubana. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Díaz, M. (1994) Todos iguales todos diferentes. Niños con importantes necesidades educativas especiales, t. I. Editorial Sección de cultura de la ONCE. Madrid.

Fernández, F. A (2001) Una propuesta para el perfeccionamiento de la interrelación de los centros docentes con la comunidad. Tesis doctoral. ISPEJV. Ciudad Habana.

López M. R. (2000) Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Rocillo, E. (2001) Diversidad personal: aprendizaje y convivencia, Material de trabajo en Congreso 2001. Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad. http://www.nodo50.org/igualdad_y_diversidad.htm. Madrid. (Consulta Marzo del 2003)

Vigotsky LS. (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana.

_____. (1989) Obras Completas, Fundamento de Defectología. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

_____. (1993) Obras Escogidas, tomo 3. Editorial Visor. Madrid.



Foto: C. Caridad Zurita Cruz

Lenguaje facilitado – parte de la igualdad

Pertti Rajala, Hannu Virtanen

El concepto que tengamos sobre los discapacitados como personas influirá en la forma de planificar y poner en práctica los servicios dirigidos a ellos. Se pueden diferenciar dos extremos en el concepto que tienen las personas sobre los capacitados. Uno enfatiza la diferencia de los discapacitados con respecto a los no discapacitados. Al seleccionar este extremo pensamos que las necesidades de los discapacitados, relacionadas por ejemplo al cariño, la sexualidad, el trabajo, la estimación, la información, y la comprensión, se diferencian de aquellas de los no discapacitados. Pensamos que los discapacitados dependen de los no discapacitados y que están necesitados de ayuda constantemente.

Otro extremo de nuestro concepto de persona enfatiza el hecho de que el discapacitado tiene necesidades similares a aquellas de los no discapacitados. Este es un individuo con igualdad e independencia, quien vive una vida bien balanceada dentro de la sociedad.

Esta simple división influye sobre el tipo de servicios que se organicen para los discapacitados. La idea de persona que enfatiza la diferencia apoya un sistema de servicios que aparta a los discapacitados del resto de la sociedad. De esta forma se organizan servicios especiales dirigidos solamente a los discapacitados. Aquella idea de persona que enfatiza la igualdad nos lleva a un sistema donde los servicios destinados para todos son también apropiados para los discapacitados.

El sistema de servicios destinado a los discapacitados se debe basar sobre los principios de integración e inclusión. De acuerdo al principio de integración, los discapacitados pueden utilizar, siempre que sea posible, los servicios comunes destinados a todos. Si no reciben los servicios destinados a todos, tienen derecho a servicios especiales. El principio de inclusión enfatiza el derecho a un mundo común y el derecho a la igualdad con más fuerza que la integración. De acuerdo al principio de inclusión, los discapacitados deben tener la posibilidad de disfrutar durante toda su vida, los mismos servicios que utilizan los no discapacitados de su misma edad.

La UE potencia la igualdad

La asamblea general de la ONU aprobó en diciembre del 2006 la convención sobre los derechos de los discapacitados, la cual se concentró en la no discriminación de los discapacitados. El objetivo del convenio es eliminar los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad puedan disfrutar en pleno de sus derechos humanos. Los derechos económicos, sociales y culturales, son derechos comunes a todos al igual que los derechos políticos y civiles. El convenio además fortalece los derechos de las mujeres y las jóvenes con discapacidad. En la medida en que los distintos estados miembros de la unión, la sociedad europea y sus distintas instituciones acojan el convenio y lo pongan en práctica con la mayor brevedad posible, mejorarán las condiciones para que las personas con discapacidad puedan vivir en total equilibrio.

La UE aspira en estos momentos a mejorar la situación de las personas discapacitadas mediante una estrategia en materia de la discapacidad a largo plazo (2004-2010). El objetivo

de este plan estratégico es garantizar a todas las personas con discapacidad el derecho a un trato con igualdad, a una vida independiente, y a una participación plena en la sociedad. La UE además pretende aumentar el nivel de empleo de las personas con discapacidad. Como punto de partida se considera que para que una vida independiente sea posible es necesario también que tengan ingresos suficientes. La vida laboral debe estar al alcance de todos y las personas con discapacidad deben ser tratadas con igualdad al aspirar a un puesto de trabajo.

La Unión Europea hace énfasis a través de muchos documentos en las posibilidades de igualdad de los discapacitados. En estos momentos se trabaja en una constitución europea en cuyos cimientos se aprecian los siguientes valores

- justicia social
- solidaridad
- igualdad (principalmente relacionado con aquella entre hombres y mujeres)
- igualdad de trato e igualdad de oportunidades

En especial este último, igual trato e iguales oportunidades, reviste especial importancia para los discapacitados.

La unión europea ha aprobado también la Carta de los Derechos Fundamentales. En esta carta se han agrupado por primera vez en la historia de la unión europea tanto los derechos civiles como los derechos políticos, económicos, y sociales de las personas que viven en la zona de la unión. Esta carta no declara nuevos derechos sino que en esta se ha recogido la tradición europea de derechos humanos y en esta se han escrito algo así como los derechos humanos ya existentes. A pesar de que este documento no tiene efecto jurídico obligatorio, puede encauzar nuevas legislaciones.

En el primer párrafo del artículo 21 se prohíbe toda discriminación. La prohibición incluye también la discriminación por razón de discapacidad. La carta también incluye el artículo 26 donde se reglamenta el derecho de las personas discapacitadas a una vida independiente y el derecho de estos a beneficiarse de medidas activas, tanto de la unión como de sus estados miembros, que garanticen su participación en la vida de la comunidad.

Más información sobre el trabajo de la Comisión Europea de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades (también información relacionada con la lucha contra la discriminación y los asuntos de los discapacitados) se puede encontrar en el siguiente sitio: <http://www.ec.europa.eu/social>

Accesibilidad

De acuerdo al principio de integración los discapacitados deben tener la posibilidad de utilizar los servicios comunes destinados a todos. Para que esto sea posible, los servicios deberán ser accesibles. En Gran Bretaña (Comisión de Museos y Galerías, Gran Bretaña 1997) se ha confeccionado una lista en la que se define todo lo que se incluye en el concepto de accesibilidad.

No es suficiente que un servicio, por ejemplo un museo de arte sea físicamente accesible, sin obstáculos. Además de esto el museo debe ser accesible a través de distintos sentidos y los anuncios del museo deben llegar al alcance de los grupos con necesidades especiales. La información relacionada con las exposiciones se debe manejar de tal forma que los grupos con necesidades especiales, por ejemplo los discapacitados, la puedan comprender de la mejor

forma posible. Los museos deberán ser accesibles también económicamente (entradas, etc.), socialmente, culturalmente, y accesible en términos de actitud. Las exposiciones deben tener en cuenta a los discapacitados como creadores de arte y como espectadores. El museo de arte deberá contar con una actitud que le permita posar una disposición para invertir en las necesidades de los grupos especiales, para superar a su personal y para utilizar sus recursos para atender a los grupos con necesidades especiales.

En Gran Bretaña se han identificado los niveles de accesibilidad de la siguiente manera:

1. Eliminación de las barreras que impiden la participación.
2. Desarrollo de la cooperación con distintos grupos y aspiración a alcanzar nuevos públicos.
3. A través de los niveles anteriores el servicio se convierte en una herramienta en el cambio hacia una sociedad donde haya más igualdad.

Finlandia en la actualidad ha pasado o está en proceso de pasar del nivel uno al nivel dos.

En general, si se analiza la situación en Finlandia, el lenguaje facilitado es quizá el mayor proyecto de accesibilidad en la esfera cultural. Desde la década del 80 se han impreso en Finlandia libros y revistas en lenguaje facilitado. Combinados con las bibliotecas y el funcionamiento de grupos facilitados estos han potenciado la igualdad de los discapacitados y también de otros grupos especiales. El lenguaje facilitado en la literatura de ficción y científica, las revistas facilitadas, las noticias facilitadas en la radio y otras formas de comunicación facilitada, llegan en Finlandia semanalmente a decenas de miles de discapacitados, inmigrantes y ancianos.

Muchos se benefician del lenguaje facilitado

La lengua estándar es una lengua común para los distintos grupos de edades y profesiones de la comunidad hablante con un formato que sigue las normas del lenguaje escrito. Ya en el lenguaje estándar, se utiliza un vocabulario comúnmente conocido y estructuras sencillas del lenguaje. El lenguaje facilitado debe ser mucho más sencillo comparado con el lenguaje estándar.

En Finlandia el lenguaje facilitado se define de la siguiente manera: el lenguaje facilitado, es una forma de lenguaje finlandés del cual ha sido transformado su contenido, su vocabulario y sus construcciones gramaticales de modo que sea más fácil de leer y de entender que la lengua estándar. Está destinado a las personas a quienes les es difícil leer y/o entender la lengua estándar.

¿Cuántas personas entonces necesitan el lenguaje facilitado? Hasta el momento sólo se han expresado estimados de cuántas personas necesitan el lenguaje facilitado escrito. Sobre la necesidad del lenguaje facilitado en la comunicación no se han hecho estimados. Cuando se estima la necesidad del lenguaje facilitado leído, los estudios de niveles de alfabetización son de una gran utilidad. Además de los estudios de nivel de alfabetización, como base para la estimación de la necesidad del lenguaje facilitado, será necesario buscar muchos otros indicadores. Por ejemplo se conoce con precisión la cantidad de alumnos en la enseñanza especial. Naturalmente no podemos decir que todos los que pertenecen a estos grupos necesitan del lenguaje facilitado, una estimación de necesidades requiere de un análisis más detallado. Los grupos se solapan en muchas partes y en muchos grupos solo parte de sus miembros se benefician del lenguaje facilitado.

La estimación se complica, porque es difícil de llegar a una parte de los posibles necesidades del lenguaje facilitado. El llamado sesgo de afirmación puede traer complicaciones, la persona entrevistada puede dar solamente aquellas respuestas que considera que para el entrevistador son correctas. El lector puede por ejemplo decir que ha entendido el asunto, aunque en realidad no haya entendido nada. El sesgo de afirmación es conocido por los investigadores quienes han trabajado por ejemplo con personas con retardo mental o con personas con discapacidad del habla. El mismo problema puede presentarse también al entrevistar a inmigrantes. El análisis de necesidades debe hacerse con los mismos métodos con los cuales se estima el nivel de alfabetización. No se debe preguntar con preguntas directas y sencillas pues el estimado de una persona sobre su nivel de alfabetización puede ser lejano a la realidad.

Lo planteado en el párrafo anterior salió a relucir en Finlandia en un estudio del nivel de alfabetización de adultos. Los adultos con más dificultades para leer generalmente no consideraban tener un bajo nivel de alfabetización a pesar de tener problemas serios en la lectura. Los investigadores consideraron que las personas adultas con mayores dificultades en la lectura no son realistas a la hora de estimar el nivel de alfabetización que requiere la vida laboral y la sociedad moderna.

En Finlandia no existen investigaciones sobre la necesidad del lenguaje facilitado, en su lugar se utilizan estimados aproximados. El último estimado lo hizo el Centro de Lenguaje Facilitado a comienzos de la década del 2000. De acuerdo a este estimado la necesidad del lenguaje facilitado es distinta en diferentes edades. Los grupos de potenciales lectores pueden incluir en total entre 200 000 y 350 000 finlandeses (del 4 al 7 %). La necesidad del lenguaje facilitado varía según la edad: entre los jóvenes y los niños se estima una necesidad entre un 4 y un 8%. En la población de edad laboral entre 4 y 6% y en las personas de más de 65 años de 10 a 20%.

Los usuarios del lenguaje facilitado

Son muy variadas las razones por las cuales se hace necesario el lenguaje facilitado. Las causas más importantes son trastornos del desarrollo en la niñez o en la vida fetal (efecto de herencia), causas relacionadas con enfermedades o el envejecimiento y algunos factores ambientales como por ejemplo la pertenencia a una minoría lingüística. A menudo, la necesidad del lenguaje facilitado aumenta como consecuencia de la combinación de varias de estas causas.

Es difícil dividir en grupos aquellos que se benefician del lenguaje facilitado porque muchos se solapan en varios aspectos. Es también evidente que solo una parte de los miembros de un grupo, se benefician del lenguaje facilitado. En el caso de los niños y los jóvenes, el grupo que se diferencia con más claridad, está formado por alumnos que reciben enseñanza especial tanto en la educación primaria como en la educación profesional.

No siempre se sabe a qué se deben las dificultades en el aprendizaje de los niños y jóvenes. La razón puede estar relacionada con varias causas. Los resultados científicos con los que se cuenta actualmente hacen alusión a que la razón de los problemas con el lenguaje se puede achacar a problemas neurológicos en varios mecanismos de manipulación del lenguaje, los cuales a la vez pueden estar relacionados cada uno con distintas causas hereditarias. Teniendo en cuenta que el sistema del habla parece vencer las dificultades y que para el desarrollo del lenguaje existen diversas vías, los problemas permanentes aparecen sólo cuando hay

varias complicaciones de trasfondo.

Las autoridades de educación en Finlandia han hecho una lista con las razones a tener en cuenta para la admisión de un estudiante en la enseñanza especial. En las escuelas especiales de oficios se aceptan jóvenes que tienen por ejemplo dificultades de percepción, de atención y de concentración, dificultades en el lenguaje, retraso en el desarrollo, o jóvenes con dificultades en el aprendizaje relacionadas con el autismo o con el síndrome de Asperger. Para estos estudiantes, la necesidad del lenguaje facilitado, es evidente y la gran mayoría de los integrantes de estos grupos siguen teniendo problemas de comprensión en edades adultas.

Los problemas de comprensión del lenguaje que aparecen en edades adultas pueden ser consecuencia de una apoplejía o la demencia relacionada al envejecimiento. Dentro de aquellos que necesitan el lenguaje facilitado, un grupo especial lo conforman los inmigrantes quienes tienen habilidades insuficientes en el lenguaje. Además de estos grupos, el lenguaje facilitado puede ser beneficioso también para, por ejemplo, las minorías étnicas y lingüísticas, personas en rehabilitación mental, marginadas y por otro lado también a los escolares y al público en general.

Como resumen presentamos la siguiente lista de personas que se pueden beneficiar del lenguaje facilitado:

1. personas con dificultades de percepción, atención y comprensión (por ejemplo: TDAH, SAF)
2. personas con dificultades con el lenguaje (dificultades con la lectura, disfasia)
3. personas cuyo desarrollo está retrasado (personas con discapacidad y otros con dificultades de aprendizaje no específicas)
4. personas con dificultades de aprendizaje relacionadas con trastornos del espectro autista.
5. personas con trastorno en la circulación cerebral (por ejemplo afasia)
6. personas con problemas de memoria (en especial personas con demencia) y parte de los ancianos de mayor edad.
7. aquellos que aprenden el idioma como un segundo idioma o un idioma extranjero (comúnmente los inmigrantes).

Además de estos grupos el lenguaje facilitado puede ser útil para personas que pertenecen a minorías étnicas o lingüísticas, personas en tratamiento de rehabilitación mental o marginadas, extranjeros, escolares y al público en general.

Normas para la escritura en lenguaje facilitado

En Finlandia se ha acordado que los textos en lenguaje facilitado deben seguir las reglas generales de ortografía. Además se enfatiza en que escribir un texto en lenguaje facilitado no es solamente seguir una técnica y las reglas sino que es sumamente importante la creatividad del autor del mismo modo que en cualquier otro material escrito.

En la década de los años noventa se confeccionó una norma internacional “Guía para la Confección de materiales en lenguaje facilitado” (en inglés “Guidelines for Easy-to-read Material”) publicada por la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones de Bibliotecas, IFLA (las siglas provienen de su denominación en inglés: International Federation of Library Associations) IFLA es una organización internacional de bibliotecas asociada

con la UNESCO. Estas normas se encuentran actualmente en proceso de remodelación. En Finlandia se ha desarrollado una guía propia basada en parte en la norma internacional y en parte en las investigaciones finlandesas del lenguaje. En el año 2009, la guía finlandesa remodelada, parte de los distintos niveles del lenguaje. Es muy importante que los escritores sigan los diferentes niveles del lenguaje, cambios por ejemplo sólo en el vocabulario, no son suficientes. Los niveles del lenguaje son, de texto, de vocabulario, percepción, estructuras complejas del lenguaje así como de oración y frase.

A continuación se presentan las normas de escritura en lenguaje facilitado de forma resumida.

Nivel de texto

- Piensa si el asunto está correctamente seleccionado.
- Define el lector, al cual esta dirigido el texto.
- Invita, de ser posible, lectores al proceso de planificación del texto.
- Reflexiona sobre qué información pueda tener ya el lector.
- Decide si estas cambiando un escrito o creando uno totalmente nuevo.
- Decide si debes cambiar el tipo de texto, el punto de vista o el estilo.
- Si el texto esta dirigido a los adultos, utiliza lenguaje de adultos.
- Piensa en el orden de presentación.
- Piensa cual sería la mejor estructura.
- Piensa como la estructura puede ser lógica y clara.
- Decide los límites del tema.
- Reflexiona sobre lo que quieres que el lector u oyente aprenda, recuerde o asimile o si el propósito del texto es entretener.
- Ten cuidado de que el texto no contenga “huecos” de información.
- Piensa cual es la motivación del lector para que se sienta atraído por el texto.
- Evita hacer referencias a otras partes del texto.

Nivel de vocabulario

- Utiliza mayormente palabras del diario, palabras conocidas.
- Evita utilizar palabras rebuscadas o en dialectos.
- Explica las palabras y expresiones complejas o abstractas que aparecen en el texto.
- Evita las palabras muy largas.
- Recuerda que las palabras tienen muchos significados.
- Reflexiona rigurosamente sobre la utilización de figuras retóricas o frases.
- Se moderado en el cambio de palabras.
- Ten cuidado con los números grandes, evita las abreviaturas.

Percepción

- Se concreto: evita expresiones abstractas, elabora ejemplos.
- Ubica el tema en tiempo y lugar.

Estructuras complejas

- Evita casos gramaticales complejos del lenguaje finlandés.
- Evita formas verbales complejas del lenguaje finlandés.

- Evita la voz pasiva.
- Evita expresiones negativas innecesarias.

Nivel de oración y frase

- Favorece las oraciones y frases cortas.
- Escribe sólo una idea importante en una oración. No pongas mucha información en una frase.
- Evita las oraciones y frases complejas y largas cadenas de definiciones.
- Coloca el asunto importante en la oración principal y los detalles en oraciones secundarias.
- Coloca el asunto conocido al comienzo de una oración y lo nuevo al final.
- Favorece la utilización de la voz directa en lugar de voces inversas.
- Utiliza nexos coordinantes para relacionar unas oraciones con otras.

Instrucciones para la revisión del texto

- Lee el texto una vez más al pasar un tiempo y mejóralo según las necesidades.
- Revisa que la estructura sea lógica.
- Piensa si todos los detalles son necesarios.
- Piensa también lo contrario: ¿Has incluido suficiente información nueva o has repetido cosas obvias?
- La lectura en voz alta del texto, a menudo ayuda a su terminación. De esta forma se nota si contiene expresiones complejas del lenguaje escrito.
- Apóyate en las observaciones hechas por lectores del grupo al que está destinado el texto.
- Pide a otra persona que escribe en lenguaje facilitado que lea el texto.

Las fórmulas de cálculo de la legibilidad apenas ayudan

A menudo se dice que la complejidad o sencillez del lenguaje se puede estimar mediante determinadas fórmulas para el cálculo de la legibilidad. Muchos lingüistas en el mundo entero han confeccionado estas fórmulas. El objetivo de estas fórmulas es clasificar los textos en diferentes categorías de complejidad. Las fórmulas de cálculo de la legibilidad, no obstante, son a menudo blanco de fuertes críticas. Se ha dicho que son superficiales y poco analíticas: de hecho sólo enumeran un conjunto de factores que pueden influir en el proceso de lectura. Una fórmula de cálculo de legibilidad puede solamente considerar una pequeña parte dentro de los muchos rasgos del lenguaje.

En el año 2008 se publicó en Suecia el libro *Vad är lättläst*¹ (Lunberg & Reichenberg 2008). Este libro presenta la fórmula de cálculo de legibilidad más conocida en Suecia llamada LIX. De acuerdo a la fórmula se diseñó un programa en Internet a través del cual se puede determinar la legibilidad de un texto. El programa está disponible en el sitio de Internet www.lix.se. En esta página aparece un espacio para introducir el texto a evaluar. El programa ofrece inmediatamente el resultado que indica el nivel de dificultad del texto. Sin embargo los problemas de LIX son los mismos que los de otras fórmulas de cálculo de legibilidad; sólo analiza algunos rasgos del lenguaje. Si los textos analizados con LIX están

¹ ¿Qué es el lenguaje facilitado? (Nota del traductor)

en lenguaje facilitado, la mayoría de las veces la respuesta será: “fácil de leer”, no obstante el programa ofrece la misma respuesta si se le suministra oraciones en lenguaje facilitado seleccionadas de forma aleatoria de distintos escritos en lenguaje facilitado. De este modo un texto clasificado “fácil de leer” puede ser en realidad un total disparate, con frases independientes que nada tienen que ver unas con otras.

Aplicación del lenguaje facilitado

La oferta de materiales facilitados varía considerablemente en los distintos países de Europa. También los puntos de partida pueden ser bien distintos: en algunos países la producción de textos en lenguaje facilitado está destinada principalmente a las personas discapacitadas, en otros se piensa más en los inmigrantes. En Gran Bretaña el uso del lenguaje facilitado está basado en la necesidad de ayudar a los ciudadanos comunes a comprender la información relacionada con la sociedad, por ejemplo para llenar determinados formularios.

En Finlandia se han publicado libros facilitados desde la década de los años 80. Un libro facilitado puede ser un libro escrito directamente en lenguaje facilitado o adaptando un libro publicado con anterioridad para convertirlo en una obra literaria o informativa en lenguaje facilitado. La revista *Leija*, dirigida a los discapacitados se comenzó a publicar en el año 1983 y el periódico *Selkouutiset* en el año 1990. En Finlandia se fundó en el año 2000 el Centro del Lenguaje Facilitado, cuyo objetivo es promover por diversas vías el lenguaje facilitado. El centro además mantiene en Internet un exhaustivo sitio en lenguaje facilitado. Desde el año 2007 la radio nacional finlandesa emite diariamente, noticias en lenguaje facilitado.

Suecia es una pionera en el lenguaje facilitado. El primer libro sueco en lenguaje facilitado se publicó en el año 1968 y la revista de noticias en lenguaje facilitado *8 SIDOR*, desde el año 1984. En la década de los años 90 toda la producción en lenguaje facilitado se concentró a una editora llamada *LL-förlaget*.

Además de Finlandia y Suecia, Noruega, Bélgica y Holanda también publican revistas en lenguaje facilitado. En Europa existen también otras revistas en lenguaje facilitado publicadas solamente en Internet.

Los textos en lenguaje facilitado y la comprensión de estos han provocado mayor reflexión que el aspecto exterior de las publicaciones. Un buen texto en lenguaje facilitado puede ser bastante difícil de entender si la impresión es inadecuada, el diseño es pobre o las ilustraciones son malas. Un texto en lenguaje facilitado, bueno por su contenido, no es suficiente para que el material sea fácil de leer y comprender. La tipografía utilizada, el diseño y las ilustraciones influyen de la misma manera en cuán atractivo y entendible puede ser el mensaje. El trabajo de diseño e ilustración de las publicaciones en lenguaje facilitado debe seguir sus propias normas.

El lenguaje facilitado en la comunicación oral

La comunicación oral puede seguir directamente algunos principios del lenguaje facilitado escrito, por ejemplo el requerimiento de utilización de un lenguaje concreto, la utilización de un vocabulario sencillo o la explicación de palabras poco comunes. Por otro lado algu-

nos requerimientos pueden traer complicaciones: sería quizá demasiado pedirle al orador que durante una conversación, en condiciones que están cambiando rápidamente, pudiera evitar la utilización de determinadas construcciones lingüísticas y favorecer otras. Mientras un escritor tiene bastante tiempo para reflexionar sobre las decisiones lingüísticas, el orador tiene solo segundos para ejecutar su tarea. Es bueno recordar que las situaciones de la comunicación oral permiten la formulación de preguntas y respuestas de forma inmediata. La persona que se comunica en lenguaje facilitado debe concentrarse más en la situación que en los detalles relacionados con la utilización del lenguaje.

El lenguaje facilitado se utiliza para comunicarse con aquellas personas para las cuales la comunicación por medio del lenguaje estándar se hace difícil. Asistentes, guías y familiares modifican su lenguaje de modo que sea entendible basados en su intuición. Esto puede funcionar, pero no siempre las habilidades proporcionadas por la experiencia son suficientes. Entonces se hacen necesarias normas para la modificación del lenguaje y conocimientos sobre aquello que hace el lenguaje difícil o fácil de entender.

En Finlandia se ha investigado la comunicación oral en lenguaje facilitado y se han escrito instrucciones para la comunicación oral facilitada. El objetivo de la conversación en lenguaje facilitado es favorecer las posibilidades de ambas partes de participar en la comunicación oral. Una persona con más habilidades modifica su habla de acuerdo a las necesidades de su oyente e intenta comprender su forma de comunicarse y expresarse.

El funcionamiento de grupos facilitados es un tipo de actividad que refuerza las habilidades de comunicación en lenguaje facilitado. En el grupo se leen materiales en lenguaje facilitado y se conversa sobre lo leído. Este tipo de actividad en grupo se ha desarrollado en Finlandia por más de diez años.

Autores

Pertti Rajala, Licenciado en pedagogía, Alcalde de la Región de Satakunta

Hannu Virtanen, Licenciado en filosofía, Director del Centro de Lenguaje Facilitado



Dos ejemplos de libros en lenguaje facilitado publicados en Finlandia, una novela y un libro sobre arte contemporáneo.

La utilización de los textos en lenguaje facilitado en el proceso de diagnóstico psicopedagógico

C. Caridad Zurita Cruz

Es un hecho inherente a la condición humana la existencia de diferencias individuales, de características personales que nos identifican como seres únicos e irrepetibles. La existencia de estas diferencias impone retos a la educación lo que requiere cambios en la forma de interactuar, pensar, comprender y ofrecer oportunidades, considerando la diversidad de necesidades y las diferencias de contextos, teniendo como única alternativa un proceso docente educativo de calidad dirigido a la prevención educativa y que comienza a partir del proceso de diagnóstico psicopedagógico.

Se define pues al diagnóstico psicopedagógico como un proceso de investigación permanente donde se exploran necesidades y potencialidades del niño, adolescente y joven en su interacción con el entorno sociocultural, para prevenir e intervenir oportunamente desde una concepción potenciadora de su desarrollo, es decir, para actuar oportuna y positivamente, para transformar a tiempo elementos desfavorables y potenciar los que actúan positivamente.

El diagnóstico debe poseer un carácter individualizado, de manera que resulte funcional los efectos de decidir sobre la concepción y ejecución de un programa que satisfaga las necesidades educativas del estudiante. Por ello el diagnóstico no puede ser identificado con la categorización del defecto. Es una caracterización lo más objetiva posible del alumno y su entorno, que aspire a precisar tanto las áreas débiles como las fuertes que les son propios en el momento de la toma de decisiones y que irá transformando, rectificando y enriqueciendo en la medida en que se produzcan nuevas constataciones que enriquezcan la información y se compruebe en el proceso instructivo educativo la existencia de potencialidades y necesidades hasta entonces ignorada o se produzca la corrección de la discapacidad.

Estas ideas tienen un impacto positivo en el diagnóstico de las necesidades educativas especiales transitorias o características especiales del desarrollo; pues se le imprimen al proceso un carácter más dinámico y de mayor confiabilidad en el pronóstico y en las medidas de intervención y estimulación.

Es necesario subrayar que el diagnóstico tiene un fin educativo, formativo, es decir, se hace el estudio integral de los niños adolescentes y jóvenes, no para arribar a conclusiones que los identifiquen indefinidamente, que los “etiqueten” o estigmaticen, no para clasificarlos o igualarlos a otros, sino para enseñarlos, educarlos convenientemente, de manera diferenciada, como ellos demandan, para no excluir, segregar o discriminar, sino, para asegurar igualdad de oportunidades y condiciones de éxito para el desarrollo de todos.

A través de este proceso se identifican limitaciones y dificultades, pero junto a ello, y más importante aún, es descubrir potencialidades, capacidades, reservas, que constituyen el punto de apoyo básico de una pedagogía humanista, integradora, de éxito para todos.

El diagnóstico psicopedagógico se presenta en tres dimensiones que coexisten en estrecha relación dialéctica estas son: el diagnóstico desde edades tempranas, el diagnóstico escolar y el diagnóstico especializado, en este artículo nos detendremos a profundizar en la

utilización de los textos en lenguaje facilitado en el proceso de diagnóstico psicopedagógico, en dos de sus dimensiones: el diagnóstico escolar y el especializado.

Para cumplimentar lo anteriormente expuesto se hace necesario definir que es un texto en lenguaje facilitado, para ello retomamos lo planteado por Peña, N. y Othanne, M. (2005) al plantear que... “es un tipo de lenguaje adaptado en que el contenido, el vocabulario y la estructura son más fáciles de leer y entender que en el lenguaje que se usa generalmente”... “El hecho de que un texto sea fácil de leer y entender depende en gran medida de las experiencias y capacidades del lector y de la forma en que se presente el texto...”

Las autoras anteriormente señaladas refieren además que la presentación de la información es importante; por tal motivo, el texto debe estar acompañado de fotografías, gráficos o símbolos fáciles de entender para propiciar la comprensión, es decir el documento de fácil lectura debe contener información importante, expresada y presentada de forma directa, de modo que su contenido pueda ser comprendido por el mayor número de personas, en el caso específico del diagnóstico psicopedagógico debe brindar la posibilidad de ser interpretado por el niño, adolescente o joven objeto de evaluación, es en dicho proceso, ya sea escolar o especializado.

Diagnóstico escolar

El diagnóstico escolar la responsabilidad es del maestro y el colectivo pedagógico de la escuela, es una tarea permanente para orientar con éxito la organización y ejecución del proceso docente-educativo de sus alumnos. El diagnóstico es el primer eslabón en el complejo proceso de educar lo que le permite determinar necesidades educativas, potencialidades, para trazar las estrategias de intervención. Debe ser un proceso individualizado, interactivo, contextualizado, preventivo y desarrollador.

En el diagnóstico escolar no se trata de conocer la situación del aprovechamiento escolar de manera general, es importante indagar con la mayor profundidad posible el estado del aprendizaje y el desarrollo personal de los escolares, desde sus motivaciones por la escuela y por aprender, sus intereses, logros y dificultades, hasta sus capacidades para comprender, analizar, comparar, sintetizar, solucionar problemas, si posee o no determinadas estrategias para aprender, si sabe leer bien, escribir, calcular, entre otros; y, por supuesto, junto a ello, y tan importante como eso, sería conocer vivencias del niño, sus relaciones, motivaciones, proyectos, capacidad para regular su conducta, su autoestima, autovaloración, conocimiento de sí mismo, capacidad para enfrentar problemas y dificultades, es decir, estudiar integralmente a la persona que debemos educar, su situación escolar, familiar y social.

Sin ese estudio integral no podríamos más que hacer descripciones aisladas, sin interrelacionar elementos básicos, sin descubrir esencias de su desarrollo, necesidades y demandas y no podríamos transformar como nos lo proponemos.

Algunos elementos observados nos indican con claridad que determinado alumno puede llegar a tener dificultades en el aprendizaje, en su adaptación al grupo, en su conducta general e incluso, podemos captar rasgos que constituyen ya evidentes barreras para la comunicación, socialización o el aprendizaje de determinados conocimientos, habilidades y hábitos.

Concebimos el diagnóstico de los alumnos como el primer problema científico de un docente para enfrentar su misión en cualquier contexto educativo, escuela o nivel, para ello, además de la conciencia absoluta que debe tener de la necesidad de estudiar científicamente

a sus educandos y de conocer objetivos, fines, etapas, vías o métodos de diagnóstico escolar, debe poseer y desarrollar determinadas cualidades personales y capacidades como protagonista de este proceso.

Diagnóstico especializado

En nuestro contexto social, son estudiados los niños con determinadas necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades, desde las edades tempranas, en los Centros de Diagnóstico y Orientación, en diferentes modalidades de atención, por observación en su contexto escolar, orientación familiar o evaluación especializada.

En la concepción del diagnóstico especializado se declara como un principio básico su carácter multi e interdisciplinario y el valor que ello tiene en la confiabilidad y efectividad del proceso. La participación de diferentes especialistas de perfil médico, psicológico, pedagógico y social reflejan su enfoque participativo que tiene su imprescindible complemento en la intervención del maestro y de la familia, con el fin de lograr una intervención más integral, desarrolladora y socializadora.

Este proceso requiere del establecimiento de una dinámica a partir de una hipótesis confirmada o refutada, para ello se necesitan instrumentos estandarizados los que responden a una evaluación especializada, la que culmina con una interpretación integradora, dirigida a la orientación, seguimiento y retroalimentación del proceso de diagnóstico con un fin preventivo.

Se recomienda la observación del niño, adolescente y joven en todos sus contextos, en su medio natural y social, que implique la valoración cuantitativa y cualitativa del proceso y resultado de las tareas a él asignada. El cumplimiento del sistema de demandas de los adultos, sus intereses como elemento fundamental que evidencia la relación entre lo afectivo y lo cognitivo de su personalidad.

Para el cumplimiento de los objetivos del diagnóstico en las dos dimensiones analizadas, se requiere de:

- Nivel de preparación de los docentes.
- Métodos e instrumentos.
- La integralidad del enfoque del diagnóstico hacia los entornos.

Nivel de preparación de los docentes

Una buena organización y dirección del trabajo docente educativo en cualquier institución, demanda de la preparación y perfeccionamiento continuo de los docentes para garantizar la búsqueda constante de soluciones, ayudas, asesoramientos, hacia la formación y desarrollo de cada estudiante.

El logro de lo anteriormente señalado demanda del maestro un amplio conocimiento de las particularidades que caracterizan el desarrollo del grupo etéreo con el que trabaja, los factores de riesgos, entendiendo estos últimos como las señales observables o identificables antes del evento que preceden y nos indican que hay que intervenir de determinada manera, para evitar que se produzcan los males, es un recurso para evaluar la necesidad de atención psicopedagógica a los niños, adolescentes y jóvenes, con el objetivo de adecuar los servicios, que permitan hacer frente a esas diferentes necesidades, concentrándolos en las personas,

familias y comunidades más expuestas a los factores de riesgo.

Este conocimiento permite a los educadores concebir, planificar, organizar y ejecutar una labor docente educativa, encaminada a evitar que se produzcan las posibles dificultades que anuncian los riesgos que se pudieran producir en una comunidad, en una familia, en una escuela o en un estudiante en particular.

En esta labor se requiere de los docentes cualidades de su personalidad tales como: ser buen observador, paciente, discreto, empático, sereno, reflexivo, analítico, sensible, controlado, comunicativo, organizado y sistemático. Las cualidades antes mencionadas están en correspondencia con el desarrollo de habilidades imprescindibles en el proceso del diagnóstico psicopedagógico ellos deben saber: observar, comunicar, comparar, explicar, interpretar, valorar, organizar, jerarquizar, analizar e integrar.

Para cumplir los fines preventivos el proceso docente educativo debe partir de lo general, a lo singular y llegar a lo individual, por tal motivo al diagnóstico psicopedagógico le corresponde partir de las características generales del desarrollo a las diferencias individuales de los implicados en éste proceso, es necesario pues que los docentes tengan un nivel de preparación teórico metodológico que responda a los principales fundamentos filosóficos, sociológico, psicológicos y pedagógicos.

Este conocimiento le permite al docente la elaboración de un sistema de influencias pedagógicas, sistemáticas, organizadas y dirigidas al logro de determinados objetivos y estructuradas en un programa educativo cuyas características lo conviertan en un proceso activo, comunicativo, socializado, individualizado, significativo y motivante con el fin de lograr el desarrollo integral de sus educandos; pero para ello se deben establecer los objetivos a cumplir para el desarrollo de las distintas esferas de la personalidad, en correspondencia con las particularidades de la edad.

El docente debe profundizar en la comprensión de la relación enseñanza y desarrollo a la luz de la concepción que ofrece la teoría histórico cultural cuya interpretación nos orienta hacia el establecimiento de variada estimulación como vía para favorecer el desarrollo y el establecimiento de las sinapsis en el cerebro humano, en particular su plasticidad y su estructura. Esta compleja actividad sintético-analítica del cerebro permite alcanzar la adaptación indispensable a las condiciones de vida y el equilibrio con el medio ambiente, pero para



Foto: C. Caridad Zurita Cruz

ello debe existir una comunicación con los adultos que propicie una estimulación oportuna, organizada, que garantice la maduración del sistema nervioso y la asimilación de la experiencia histórico-social desde el nacimiento, con una enseñanza desarrolladora.

La nueva situación social (actividades y el proceso de comunicación del niño con los adultos) posibilita la regulación de la conducta infantil, la formación de motivos, intereses, necesidades, autoconciencia, autorregulación de su individualidad, se dan contradicciones entre lo interno y externo (necesidades y distintos tipos de actividades), surgen nuevas estructuras de la individualidad: las vivencias, sobre la base de las necesidades de nuevas impresiones, que se manifiestan además en estrecha relación entre su afectividad y sus procesos cognitivo, posibilitando el desarrollo de la personalidad hacia niveles cualitativamente superiores, contribuyendo al logro de la zona de desarrollo próximo.

El conocimiento del maestro de las características individuales de sus alumnos le permite la selección de los métodos, medios y procedimientos a utilizar en el proceso de diagnóstico escolar, esta selección resulta más difícil si queremos indagar el nivel de análisis, comprensión e interpretación de la lectura en un niño, adolescente o joven con diagnóstico de retraso mental, con experiencia y capacidad lectora. En este proceso consideramos importante la utilización de textos en lenguaje facilitado; para ello se requiere del maestro la elaboración de materiales de fácil lectura, las características generales de este documento según las autoras Peña, N. y Othanne, M. (2005) responde con lo siguientes:

- Utilizar un lenguaje simple y directo
- Expresar una sola idea por frase
- Evitar los tecnicismos, las abreviaturas y las iniciales
- Estructurar el texto de manera clara y coherente
- El contenido a de seguir un orden claro y coherente
- Todas las ideas, vocablos, oraciones o frases innecesarias deberán evitarse o suprimirse.

Métodos utilizados para constatar el desarrollo integral

En el proceso de diagnóstico psicopedagógico para la identificación de la zona de desarrollo próximo, es decir de las características del desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes y su entorno, se requiere de diferentes métodos de manera conjunta o simultánea, como soporte para elaborar estrategias de intervención educativa que se evalúan en la misma marcha del proceso lo que permite realizar las precisiones pertinentes de sus acciones en orden jerárquico o de prioridad.

Con relación a lo anteriormente planteado la doctora Akudovich S. A (2003)., señalaba que es un proceso encaminado a la búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los educandos sobre la base de la introducción de los niveles de ayuda y evaluación de los tipos de transferencia, que han manifestado ellos después de la ayuda recibida, con el fin de promover el desarrollo actual al potencial.

Este proceso de evaluación trae como consecuencia identificar, que una necesidad satisfecha puede dar lugar a una nueva necesidad que requiere de nuevos recursos y ayudas para su satisfacción, lo que se convierte en un mecanismo de identificación de nuevos estadios de desarrollo.

Conocer las particularidades del desarrollo de los alumnos en los aspectos social, psico-

lógico y pedagógico es piedra angular para la estructuración de las estrategias educativas por parte del personal que tiene de una u otra manera la responsabilidad de educar o formar a niños, adolescentes y jóvenes.

Para llegar a conocer tales particularidades es preciso desarrollar, por cada uno de los docentes, un proceso de caracterización socio-psico-pedagógico a partir de la aplicación de métodos de amplia y sistemática aplicación en el contexto de la escuela, la familia y la comunidad, entre los más significativos: la observación, la entrevista, la encuesta, el análisis de documentos, el análisis del producto de la actividad del alumno y el estudio de caso.

La observación es un método del nivel empírico que manejan los docentes y otros especialistas de manera permanente en el desarrollo del proceso docente educativo en la realización de las diversas actividades que realizan con sus alumnos y las familias de éstos. La utilización de la observación como método para la búsqueda u obtención de información sobre los estados de desarrollo de los alumnos y los fenómenos o procesos que inciden en el mismo, puede desarrollarse de manera directa o encubierta. Se precisa que el docente elabore una guía para observar aquellos aspectos que considere son muy necesarios para poder identificar las potencialidades y necesidades de los alumnos.

A través de la aplicación de la observación el docente puede llegar a identificar:

- Gustos y preferencias
- Estados emocionales
- Perseverancia
- Intereses
- Estilos de aprendizaje
- Competencias curriculares
- Comportamiento y conducta
- Relaciones interpersonales
- Dinámica familiar
- Motivación por la lectura del texto en lenguaje facilitado.

La entrevista es también un método del nivel empírico muy importante, que utilizada de manera consciente y planificada por parte del docente, posibilita ampliar, confirmar o buscar información para conocer los elementos más significativos que caracterizan el desarrollo integral de los alumnos. Su flexibilidad en la aplicación ayuda a hurgar o profundizar en aquellos aspectos que no muestran una evidente claridad en sus rasgos de manifestación.

La utilización de este método requiere que el entrevistador determine qué aspectos o elementos desea conocer o qué información desea confirmar o corroborar para que consecuentemente organice y estructure un conjunto de ideas que le posibilite la planificación de la misma, de tal manera que en el proceso de la entrevista no se improvisen las preguntas, pues ello trae como consecuencia que se pierda el objetivo de la misma al entrar en el intercambio de cuestiones que no tienen relación con el tema objeto de interés.

Para obtener la información que el docente necesita confirmar, profundizar, corroborar, etc. puede entrevistar, en primer lugar, a cada alumno, a sus amigos, a los padres, a los vecinos del alumno, a los docentes y especialistas que hayan trabajado con el alumno en etapas anteriores y a líderes comunitarios, estos últimos con el objetivo de buscar información sobre los indicadores o rasgos más significativos que caracterizan o identifican la idiosincrasia de la comunidad donde éstos viven. La entrevista a cada uno se realizará con una finalidad determinada y con objetivos muy bien definidos, uno de los objetivos puede ser apoyar la

lectura de un texto elaborado en lenguaje facilitado, que recoge determinados elementos relacionados con las vivencias del alumno a evaluar.

En el proceso de diagnóstico es importante profundizar en la exploración y análisis de cómo vive el niño, el adolescente y el joven, como vivencia su forma de vivir. Se recomienda como uno de los métodos por excelencia para el diagnóstico la entrevista de vivencias, la cual es aplicable al niño y su familia, lo que permitirá el cruzamiento de la información para evaluar las coincidencias y discrepancias que están presentes en ambos desde sus respectivos roles, aspecto este que puede resultar muy útil para explicar las posibles en el sistema de relaciones.

Un método de incuestionable valor para el trabajo de investigación del docente para conocer las características del aprendizaje y el comportamiento de los alumnos, lo constituye el análisis del producto de la actividad de éstos. Es un método con un nivel de implementación sistemático que permite evaluar a cada instante el rendimiento o los resultados del trabajo de los alumnos en determinadas actividades o tareas que le exigen responsabilidad, concentración y entrega.

En la aplicación del método se realizan análisis del trabajo en el cuaderno, de la solución de tareas, de las imágenes gráficas, de los resultados de evaluaciones académicas y por supuesto de un elemento importante y que es objeto de nuestro artículo, estamos hablando de la evaluación de su habilidad lectora, interpretación y comprensión del texto en lenguaje facilitado.

Consideramos necesario puntualizar que para la utilización de textos en lenguaje facilitado con fines diagnóstico, se debe tener en cuenta los factores señalados por las autoras Peña, N. y Othanne, M. (2005) estos son:

Factores que tiene que ver con el lector:

- Dominio de las técnicas básicas de lectura.
- Motivaciones para leer.
- Información previa sobre el texto, experiencias anteriores.



Foto: C. Caridad Zurita Cruz

- Capacidad interpretativa.
- Situación en que se lee.

Factores que tienen que ver con el texto:

- Vocabulario
- Estructura sintáctica
- Estructura del texto
- Legibilidad tipográfica

La utilización o aplicación de los métodos anteriormente señalados posibilitan que el docente pueda identificar a través del proceso de investigación: los factores de riesgo, las potencialidades, las necesidades, los problemas y sus causas, para ello se requiere de los siguientes indicadores:

Indicadores de carácter social:

- Relaciones de colaboración y ayuda.
- Colectividad y compañerismo.
- Actitud ante las tareas.
- Disciplina dentro y fuera del aula.
- Hábitos de independencia (se viste, peina, baña, cepilla sus dientes por si solo).
- Preferencia de compañeros para jugar según el sexo.
- Realización de actividades en su hogar.
- Se identifica con las actividades que realizan los adultos de su mismo sexo.
- Integración a juegos en grupo y relación con amigos preferidos.
- Responsabilidad en el cumplimiento de diferentes tareas.
- Dinámica de las relaciones sociales de los integrantes de la familia.
- Relaciones con sus padres y demás miembros del núcleo familiar.
- Condiciones físicas y económicas del hogar en que vive.
- Ambiente cultural en el que se desarrolla.
- Antecedentes del desarrollo en las diferentes etapas de su vida.

Indicadores de carácter psicológico:

- Estado de emocional.
- Motivación, intereses cognitivos, voluntad, valores, etc.
- Estado de desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento.
- Desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Desarrollo de la memoria.
- Concentración de la atención
- Desarrollo de su imaginación y creatividad.
- Interés por los cambios que ocurren en su cuerpo.
- Solución dada a sus conflictos y frustraciones.
- Estados de ánimo.
- Emociones.
- Sentimientos.
- Aspiraciones.

- Gustos y preferencias.
- Manifestaciones de la conducta y el comportamiento.
- Perseverancia.
- Constancia en la realización de una actividad o tarea.

Indicadores de carácter pedagógico:

- Coordinación visomotora.
- Uso de medios de corrección para acceder al currículo.
- Ubicación en el espacio y el tiempo.
- Transferencia y asimilación de la ayuda.
- Habilidades manuales.
- Dominio de los contenidos elementales de la lectoescritura y las matemáticas.
- Niveles de asimilación de los contenidos dados. Competencia curricular.
- Aplicación de las habilidades formadas a situaciones nuevas.
- Resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas.

Los métodos anteriormente descritos deben aplicarse simultáneamente, de tal manera, que la información obtenida como consecuencia de haber utilizado uno de ellos se procese, se archive, se precise y se confirme, de tal manera que se corrobore como un proceso más acabado de análisis y procesamiento; el docente además puede apoyarse en la aplicación de otros métodos como: encuestas técnicas estandarizadas, situaciones experimentales previamente elaboradas, técnicas sociométricas y del análisis de documentos es decir historia clínicas, expedientes escolar de los alumnos, otros que el considere necesarios para profundizar en el desarrollo de sus alumnos, su familia y su entorno.

La integralidad del enfoque del diagnóstico hacia los entornos

Los docentes al concluir el proceso de búsqueda de información a través de la aplicación de los métodos y siguiendo el algoritmo descrito, deberán redactar un informe contentivo de los elementos más significativos detectados en el proceso de la investigación, utilizando un lenguaje claro, sencillo y comprensible.

Los elementos más significativos deberán registrarse asumiendo un estilo descriptivo que propicie transmitir una representación lo más clara posible de las características individuales del alumno y las condiciones socio-físico-ambientales en que se está desarrollando.

El informe constituye un documento de valor extraordinario para el trabajo de los docentes que tendrán la responsabilidad de atender a dicho alumno en ciclos escolares posteriores, pues le informa de los elementos imprescindibles a tomar en consideración para estructurar acciones de diversos contenidos en lo fundamental para el desarrollo de: actividades independientes, actividades programadas, clases, orientaciones a maestros o especialistas, entre otras. Evita que el docente tenga que invertir tiempo en investigar o conocer elementos que ya han sido abordados por maestros anteriores en la interacción con el niño, su familia y el entorno.

Es evidente que este informe el que se conoce de diferentes formas, tales como: valoración del desarrollo, caracterización, informe de diagnóstico especializado, es el punto de partida para definir las prioridades para la elaboración de la estrategia de intervención educativa,

es decir, las acciones para dar respuesta a los problemas que generan las necesidades educativas de los niños, adolescentes y jóvenes, por lo que se hace necesario que se identifiquen en orden de prioridad cuáles son los más significativos para que el proceso de intervención se inicie por ella e involucre a todos los elementos que tienen implicación en el proceso de enseñanza, aprendizaje y educación, para ello se hace necesario un momento de reflexión entre todos, con la utilización del método estudio de caso.

El estudio de caso es un método científico del proceso de diagnóstico para reflexionar, analizar e integrar los resultados obtenidos del estudio profundo del escolar. Permite profundizar en aspectos de interés de aprendizaje, de conducta u otros asuntos para ir a las esencias de la educación y de las posibles búsquedas de atención a las dificultades que se presenten con los alumnos, con el objetivo de proponerse acciones que contribuyan a ofrecer el tratamiento adecuado a cada estudiante. En la realización de este método participan los docentes, los padres y agentes educativos, a fin de que cada cual aporte los elementos que permitan arribar a la mejor respuesta educativa, de forma socializada.

Autora

C. Caridad Zurita Cruz, Doctora en Ciencias Pedagógicas , Profesora Auxiliar, Asesora Técnico Docente del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE)

Bibliografía

- ALCIDES, C. J e colaboradores “ Psicodiagnóstico –R” Edit. Artes Médicas, Porto Alegre, Brasil, 1993
- ALVAREZ, A. y del RÍO, P.: “El momento de Vigotsky: El por qué de un homenaje”. En “Infancia y Aprendizaje” Nos.27 y 28, España, 1984.
- ALVAREZ, C. C; MORENO, V. M T. “ Evaluación y Diagnóstico”, tomo I. Textos complementarios de apoyo a la Asignatura del mismo nombre en Maestría para la Educación Especial impartida en el ISP de P. del Río y en las Universidades de Bahía (UEFS) Feira de Santana y Ceará (UECE) Fortaleza , Brasil, 1999 y 2000 respectivamente. Folleto de impresiones ligeras. UEFS- UECE-CELAEE, 2000.
- ”La Educación Especial en Cuba”, Mesa Redonda en el Congreso Internacional Pedagogía 90, La Habana, 1990.
- Diagnóstico Psicológico En Módulo de Maestría de Psicología Educativa.I.S.P, P. del Río, 1997.
- Arias Beatón, G. (2005): La Persona en lo Histórico Cultural. Ed. Linear B, Sao Paulo, Brasil.
- ARIAS BEATÓN, G. GARCÍA TEJEDA, C. TORRES DÁVILA, M. (2008): La familia potenciadora: Educadora por excelencia. VIII Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. “El Educador para la Primera Infancia”.
- BÁRCENA, I, M, “El Diagnóstico integral psicológico, pedagógico y médico como premisa para la atención a los niños con deficiencias físicas o mentales. Imp lig, MINED, 1986
- BELL, R. “Binomios de la Educación Especial” Antología de Maestría, CELAEE, 1996.
- y otros “Sublime Profesión de amor” Edit Pueblo y Educación, La Habana, 1996
- “Educación Especial, razones, visión actual y desafíos” Edit, Pueblo y Educ. La Habana, 1997.
- LEONTIEV y otros., “Sobre los Métodos diagnósticos de la investigación psicológica de los escolares” En Antología de la Psic. Pedag. y de las Edades, Ed. P. y Educ. La Habana, 1986.p 323.
- LÓPEZ J y SIVERIO A.”El Diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico, De Pueblo y Educación.La Habana, 1996.
- LÓPEZ, M .R “ Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad” Compendio de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, Editorial Pueblo y Educación , Ciudad de la Habana, 2000.
- PEÑA, N.; OTHANNE, M. Oportunidad para todos. Lenguaje facilitado Material del curso, CELAEE 2003
- ZURITA, C El diagnóstico en la atención educativa. Curso precongreso Educación Especial. CELAEE 2008.
- El Diagnóstico psicopedagógico y la prevención educativa. Curso taller de Prevención CELAEE 2009.

Posibilidades de comunicación de personas con dificultades en el habla

Marianna Ohtonen

¿Qué es la comunicación?

La comunicación es una interacción informativa en la cual se comparte una experiencia común o un sujeto de atención. Al comunicarse las personas expresan sus ideas a otras, sus conocimientos, sus necesidades y sus sentimientos.

La comunicación se desarrolla mediante la interacción. Un niño cercano a su primer año de vida, aprende a compartir el sujeto de su atención con otra persona de forma consciente. El niño se da cuenta con su mirada, si la otra persona se muestra interesada por la misma cosa. Él muestra e indica objetos y acciones a las demás personas. En esta etapa se puede decir que esta interacción temprana se está convirtiendo conscientemente en comunicación.

Las dificultades en el habla traen generalmente aparejadas problemas con las habilidades de interacción, en el entendimiento del habla o en la capacidad para producir el lenguaje. Es muy importante apreciar a la persona como un auténtico interlocutor a pesar de su dificultad o de la causa de esta. La experiencia que proporciona el éxito, estimula a emitir y captar mensajes a pesar de las posibles dificultades.

El papel que desempeña una persona que participa en una conversación reviste especial importancia cuando su interlocutor tiene dificultades para producir lenguaje hablado. Este debe detenerse a escuchar y debe aprender a oír los significados más profundos de las expresiones y no solamente aquellos que son evidentes. Solamente deteniéndonos a escuchar podemos oír, también en ausencia del habla, que es lo que normalmente hemos aprendido a oír.

Dificultades al hablar o en el entendimiento del lenguaje

Cuando se habla de una persona con dificultades en el habla, se hace referencia a personas que pueden oír, a las cuales les es difícil expresarse mediante el lenguaje y/o comprender este. Los factores que pueden provocar dificultades en la expresión a través del habla o en la comprensión del habla, incluyen por ejemplo la parálisis cerebral, el retraso mental, problemas de desarrollo de la lengua, enfermedades neurológicas y lesiones del cerebro. El trastorno o enfermedad puede ser de nacimiento o puede haberse desarrollado posteriormente a consecuencia de una lesión cerebral. Las dificultades para producir y comprender el lenguaje pueden estar relacionadas a un debilitamiento en el nivel de desarrollo o a una dificultad específica del desarrollo del lenguaje.

Se dice que existe un retraso en el desarrollo del habla cuando el niño comienza a hablar

más tarde que los demás niños de su edad pero logra alcanzar rápidamente un nivel de desarrollo parecido. La discapacidad es permanente o se dice que existen dificultades no específicas en el desarrollo del lenguaje, cuando este no alcanza el nivel correspondiente a la edad de la persona. En la práctica las dificultades de aprendizaje no específicas se refieren por ejemplo a la existencia de dificultades en la comprensión del lenguaje además de las dificultades para hablar.

La producción del lenguaje se puede ver afectada de muchas formas. Las dificultades en el habla se manifiestan en la producción de un lenguaje difícil de entender y en la dificultad para encontrar las palabras durante una conversación.

Las dificultades en la comprensión del habla dificultan de forma especial la comunicación. Puede ser más difícil darse cuenta de las dificultades del interlocutor para hablar que los problemas de este para comprender. Las dificultades en la comprensión del lenguaje se manifiestan por ejemplo como una dificultad para comprender oraciones largas o complicadas o de forma general el lenguaje hablado.

Otros factores que pueden dificultar la comunicación son las discapacidades sensoriales de visión y oído así como las malformaciones congénitas (por ejemplo fisura labial o paladar hendido) y las enfermedades musculares. Los problemas en la capacidad de concentración y las dificultades para asimilar la vida social y las reglas de conversación traen consigo sus propios retos al proceso de comunicación.

Lenguaje común, sistemas comunes

Las personas, además del lenguaje, utilizan otros recursos de la comunicación prelingüística como las expresiones, los gestos, los sonidos, la risa y el llanto. Por ejemplo una persona bosteza o busca una almohada cuando tiene sueño y desea dormir.

Los recursos de la comunicación lingüística son el lenguaje oral y escrito así como el lenguaje de gestos y los símbolos gráficos. Los símbolos gráficos pueden ser fotos o ilustraciones impresas con la computadora como por ejemplo los pictogramas y los SPC¹ (ver figuras 1 y 2) En la comunicación lingüística los mensajes se emiten mediante símbolos. Los símbolos no están atados a una situación específica sino que estos pueden indicar un objeto o asunto que ha sucedido con anterioridad, que sucederá en un futuro o que tendrá lugar en algún otro lugar. Para que la comunicación lingüística tenga éxito, la persona debe conocer el ob-



Figura 1



Figura 2

¹ Símbolos Pictográficos para la Comunicación

jeto o asunto así como el símbolo relacionado con este.

Parte de las personas con discapacidad del habla se comunican mediante recursos prelingüísticos. Otros utilizan recursos lingüísticos y prelingüísticos. El uso del lenguaje gramaticalmente correcto constituye, en cambio, un reto para los discapacitados. El uso del lenguaje oral y escrito, del lenguaje de señas y del sistema de símbolos Bliss requiere que el interlocutor sea capaz de relacionar el símbolo con el asunto u objeto al que se refiere y de asimilar las reglas gramaticales necesarias para la construcción de oraciones en estos lenguajes.

Los sistemas aumentativos o sustitutivos de la comunicación es un apelativo para aquellos métodos de comunicación que se utilizan para complementar, realzar o sustituir el lenguaje oral. Estos métodos son utilizados por los mudos o personas con trastornos graves del habla así como sus allegados. Los sistemas aumentativos o sustitutivos de la comunicación pueden ser prelingüísticos, como las expresiones y gestos naturales. No obstante los medios más utilizados son el lenguaje de señas y otros sistemas que utilizan imágenes u otros símbolos previamente convenidos. Si la persona es capaz de leer y escribir se pueden utilizar como medios sustitutivos de la comunicación, herramientas comúnmente utilizadas para la escritura como por ejemplo el abecedario (figura 3). El lenguaje de señas y el sistema de símbolos Bliss son los más exigentes dentro de los sistemas aumentativos o sustitutivos de la comunicación, pues estos requieren la asimilación de reglas gramaticales. La figura 4 presenta la frase “LA COMPUTADORA ES MI LAPIZ BUENO” en el sistema de símbolos de Bliss.

La habilidad de hablar no garantiza siempre un buen funcionamiento de la comunicación. Para una comunicación exitosa se hace necesario, que ambos interlocutores utilicen un lenguaje común, un método de comunicación que sea entendido por ambos. En una comunicación genuina ambas partes juegan un papel indispensable.

La rehabilitación de la comunicación

La rehabilitación de la comunicación se basa en una evaluación detallada de la naturaleza del trastorno en cuestión y en la confección de un plan individual de rehabilitación de la comunicación basado en la evaluación realizada. La evaluación de la comunicación la hace un logopeda quien trabaja generalmente como parte de un equipo multiprofesional.

Al comienzo de la rehabilitación se realiza una evaluación general mediante la cual se aclaran las causas de todos los trastornos de comunicación identificados. A pesar de que los trastornos sean identificados, a menudo no se pueden corregir las causas de estos. Sin embargo el problema causado por estos se puede mejorar mediante la rehabilitación. La rehabilitación mejora el habla del rehabilitado en su ambiente comunicativo cotidiano.

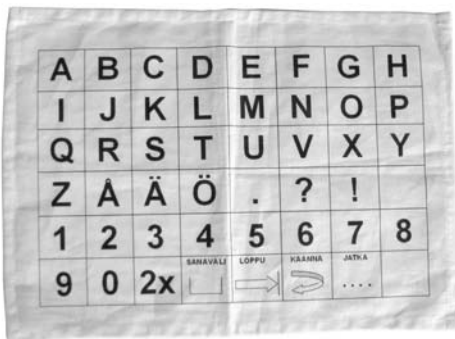


Figura 3

La rehabilitación mejora el habla del rehabilitado en su ambiente comunicativo cotidiano.

Muchas personas con trastornos del habla y del lenguaje necesitan de una terapia individual del habla. La terapia del habla se basa en el trabajo mutuo entre el terapeuta y el cliente así como en la cooperación con los familiares.

El objetivo de la terapia del habla es el mejoramiento de las habilidades lingüísticas y

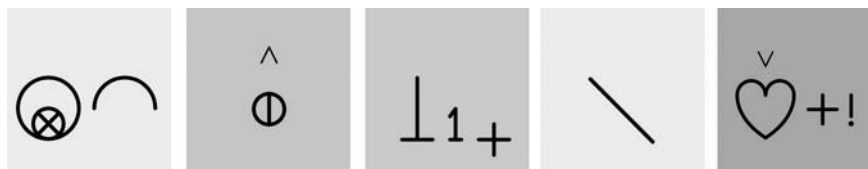


Figura 4

sociales del rehabilitado. Es de vital importancia el hecho de que el terapeuta también oriente a los familiares de su cliente para que estos cambien su comportamiento de modo que el intercambio con la persona con discapacidad del habla funcione.

¿Cómo considero a un interlocutor con discapacidad del habla?

El papel del interlocutor reviste una crucial importancia cuando la persona con quien se comunica tiene dificultades para producir o comprender el habla. Puedes ayudar en la interacción y la comunicación de las siguientes maneras:

- Investiga de que modo tu interlocutor se comunica.
- Trata de que el ambiente sea tranquilo.
- Mantente presente en la situación.
- Espera y da espacio a las iniciativas.
- Responde a la comunicación del interlocutor.
- Adapta las expresiones a las necesidades comunicativas del interlocutor.
- Verifica la interpretación de los mensajes.

A veces puede suceder que a pesar de todos los intentos, el asunto no se aclara. Entonces se hace necesario volver a retomarlo en otra ocasión o pedir ayuda de alguien que conozca mejor al interlocutor. Las habilidades y capacidad de adaptación de los familiares de la persona influyen en el éxito de la interacción y en las posibilidades de participación de esta en una actividad común. Nadie aprende a hablar si no se le habla. Tampoco nadie aprende a utilizar los sistemas aumentativos o sustitutos de la comunicación si sus familiares no utilizan estos.

Se puede decir que estamos en presencia de una comunicación basada en una auténtica interacción, cuando ambas partes expresan cuestiones importantes para sí e intentan comprender la posición del otro, sea cual sea el recurso de comunicación utilizado.

Autora

Marianna Ohtonen, Directora de la Unidad de Servicios de la Red Papunet, logopeda, Licenciada en Filosofía. Asociación Finlandesa sobre la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo

Educación preparatoria para una profesión a la altura del alumno

Marjut Tuppurainen

La educación especial profesional comenzó en Finlandia a mediados de la década de los años 70. Entonces jóvenes maestros profesionales libres de prejuicios comenzaron esta tarea en el instituto de Perttula. Los profesores desarrollaron un modelo de enseñanza casi desde cero.

La preparación integral de los alumnos para una vida independiente ha sido, desde los primeros años, parte fundamental de la educación junto a la preparación profesional. Los pilares fundamentales de la educación profesional especial han sido la atención a las necesidades individuales y la orientación a la vida laboral.

La oferta de preparación profesional se fue diversificando al paso de los años. En el año 1986 la escuela de Perttula pasó a ser una escuela de educación profesional estatal. La escuela funcionaba como internado y los estudiantes venían de toda Finlandia.

Con el establecimiento de la educación profesional se fue haciendo más evidente la necesidad de la educación preparatoria. Desde muy temprano se había percibido la educación preparatoria. Los primeros estudios preparatorios para la enseñanza profesional comenzaron a finales de la década de los años 70.

El objetivo de la enseñanza preparatoria era incrementar las habilidades de aprendizaje del alumno especial además de encontrar una rama de estudios apropiada para el alumno a partir de las prácticas laborales realizadas en distintas ramas profesionales. También se practicaban las habilidades para la vida independiente, las cuales influían en el éxito de los estudios profesionales.



Foto: Marjut Tuppurainen

La educación preparatoria se extiende

La importancia de la educación preparatoria se incrementó entre mediados de la década del 90 y la década de los años 2000. Durante esa etapa se crearon numerosos nuevos cursos preparatorios para los jóvenes con necesidades educativas especiales en distintas instituciones educacionales. Además de los estudios preparatorios para la educación profesional se ofrecían también estudios de preparación para el trabajo y para la vida independiente.

En el año 2000, bajo la dirección del Buró Nacional de Educación, se creó el primer programa nacional de enseñanza para la orientación y educación preparatoria y de rehabilitación de los alumnos discapacitados. La misión de la educación preparatoria era proporcionar las habilidades necesarias para la formación profesional, para la vida laboral y para el control de la vida a estudiantes con necesidades educativas especiales causadas por determinada discapacidad o enfermedad, retardo en el desarrollo, trastornos emocionales u otras causas.

De acuerdo al programa de enseñanza, los estudios tienen como objetivo que al finalizar estos, el alumno cuente con las habilidades requeridas para emprender la educación de formación profesional, para la vida laboral y para la vida independiente.

Nuevo programa de enseñanza a partir del 2010

La enseñanza profesional especial ha estado trabajando en la preparación de un nuevo plan nacional para la enseñanza preparatoria durante el otoño del 2009. El trabajo de preparación del plan se llevará a cabo a toda marcha en cada centro de estudios durante la primavera del año 2010.

En el otoño del 2010 los centros de enseñanza comenzarán la formación siguiendo el nuevo plan de estudios. Este nuevo plan de estudios está basado en gran medida en el plan de estudios del año 2000.

El nuevo plan de estudios expresa que el objetivo de la enseñanza preparatoria y del trabajo de orientación de los alumnos discapacitados es desarrollar sus conocimientos durante los estudios y proveerles de las habilidades necesarias para la educación de formación profesional, la vida laboral y la vida como una persona independiente así como aclarar los planes futuros del estudiante.

Mediante los estudios se desea promover la igualdad de los estudiantes con necesidades especiales, en la educación, la vida laboral y en el disfrute de una vida plena como un miembro más de la sociedad.

La estructura de estudios del trabajo de orientación y la enseñanza preparatoria y rehabilitadora de los alumnos discapacitados se divide en dos alternativas. La primera alternativa esta compuesta por la educación preparatoria para la enseñanza de formación profesional o la preparación para la vida laboral. Esta alternativa también es llamada Preparatoria I. La otra alternativa, llamada Preparatoria II, está encaminada hacia la preparación para el trabajo y para una vida independiente.

Plan individual de aprendizaje

Seguidamente describiré con más detalles el plan de ejecución de la enseñanza preparatoria para el trabajo y la vida independiente realizado en base a los planes de estudios del año 2000

en la filial de Perttula de la escuela vocacional de Kiipula.

El objetivo central de la enseñanza preparatoria para el trabajo y la vida independiente es apoyar al alumno a superar la vida cotidiana como miembro de la sociedad y como miembro de un colectivo laboral. La duración de los estudios es de 1 a 3 años.

El concepto de persona que resalta al individuo extiende el concepto de aprendizaje en la enseñanza: el aprendizaje es un proceso individual. La enseñanza y orientación tienen en cuenta los recursos y requisitos propios del alumno. A cada estudiante se le establecen objetivos individuales de estudio y se le diseña un plan para la implementación de estos.

De esta manera se le posibilita al alumno la confección de un plan individual de estudios. El papel activo que debe jugar el propio alumno se enfatiza. Se estimula y apoya al estudiante hacia un desempeño voluntario. Las actividades colectivas y el aprendizaje en grupo se hacen cada vez más importantes pues en los centros laborales con frecuencia el trabajo se realiza en diferentes equipos.

Los estudios tienen como propósito que el estudiante adquiera conocimientos y habilidades para la vida laboral en correspondencia con sus condiciones, mediante los cuales sea capaz de encontrar un trabajo apropiado para sí ya sea con orientación, con distintos niveles de ayuda o de forma independiente.

De acuerdo a las metas individuales establecidas para el estudiante se lleva a cabo también el posible paso para los estudios profesionales. Las posibilidades de estudios de continuación son analizadas y de ser necesario se organizan plazos de prueba en las carreras de estudios profesionales.

Una parte importante de la enseñanza y orientación está compuesta por la enseñanza de habilidades que permitan a los estudiantes una vida independiente. Se pretende orientar y apoyar al estudiante para que adquiera responsabilidad sobre el control independiente de su propia vida. Los estudiantes se motivan y alientan para que, en la medida de sus posibilidades, se conviertan en actores activos y participantes sociales.

Cooperación multidisciplinaria

A cada alumno se le diseña un plan personal de organización de la enseñanza (PPOE¹). El proceso de preparación del PPOE comienza ya en el proceso de selección de los estudiantes. Los aspirantes deberán presentar los documentos requeridos que prueben la necesidad de la enseñanza especial. Estos documentos brindan información preliminar importante y corroboran la causa de la necesidad de enseñanza especial. A la vez se recibe información sobre los planes confeccionados con anterioridad por otras entidades de estudio y rehabilitación y comienza la colaboración con las autoridades remitentes de la localidad de residencia del estudiante.

Los objetivos de la enseñanza preparatoria y rehabilitadora y del trabajo de orientación se definen de forma flexible en dependencia de las facilidades y condiciones del estudiante. Se persigue que el estudiante pueda tener éxito en un ambiente funcional y social de la manera más independiente posible y que sea capaz de encontrar formas activas de trabajo en sus estudios y en los demás aspectos de la vida. Durante el primer semestre, las habilidades y conocimientos del estudiante así como su capacidad de control sobre su propia vida, toman forma como parte del proceso de estudio y trabajo cotidiano.

El PPOE se prepara en colectivo, participando en este proceso, el estudiante, sus padres o familiares, representantes de la entidad remitente de la localidad de residencia y el equipo

de capacitación. Durante el primer semestre se efectúa la reunión de PPOE. Durante esta reunión se aclaran las expectativas del alumno así como las opiniones de los padres, del personal de apoyo y del centro educacional. En este encuentro también se pueden corroborar otros posibles conocimientos en base a los estudios anteriormente cursados. Durante el proceso de diseño del PPOE se van aclarando el objetivo de los estudios así como las acciones de apoyo necesarias.

El proceso PPOE comprende también una reunión de equipo ampliado que se celebra durante el primer semestre. Mediante el trabajo de un equipo ampliado se puede obtener más información sobre el alumno de forma multidisciplinaria pues el equipo ampliado incluye a trabajadores especiales del centro de estudios (psicólogos, enfermeros y trabajadores sociales). Las acciones de apoyo necesarias y la necesidad de ayuda social al estudiante durante sus estudios se van aclarando mediante este trabajo multidisciplinario.

Como resumen del proceso PPOE, se le escribe al estudiante un plan de continuación. En este se define el entorno (educación, empleo y vivienda) al que puede ser transferido el estudiante al terminar los estudios.

Una parte importante del trabajo del PPOE es la definición para cada alumno de un plan personal de estudios (PPE²). En este plan se definen los objetivos profesionales y de rehabilitación de los estudios. Los planes personales del estudiante son herramientas de trabajo, las cuales van tomando forma durante el proceso PPOE. Mediante una continua evaluación es posible realizar cambios en los objetivos y en la duración de los estudios.

Por lo general los estudiantes se aceptan por un período de un año para los estudios preparatorios, durante la selección de estudiantes que se realiza durante la primavera. Los estudios se pueden continuar por un año adicional dentro del mismo plan de estudios mediante una extensión del período de estudios que se puede realizar durante el segundo semestre. Los estudios preparatorios y de rehabilitación pueden continuar un tercer año si durante el segundo semestre del segundo año se decide que esto sería apropiado para el desarrollo del estudiante.

Hacia una profesión a la altura del alumno

Teniendo en cuenta los intereses y las condiciones del estudiante se efectúan prácticas laborales al comienzo en actividades del centro de estudios así como en centros de trabajo de la localidad. Al aumentar las habilidades se organiza un período de práctica laboral más largo en la localidad de residencia del estudiante, en un centro de trabajo donde existan posibilidades de emplear al estudiante al finalizar los estudios. El empleo del estudiante al finalizar los estudios se realiza basado en una estrecha cooperación entre el centro de estudios, las autoridades de la localidad de residencia y el centro de trabajo.

De ser necesario se organizan también períodos de prueba relacionados con la vivienda y se le ofrece la preparación requerida, en el caso de que el estudiante vaya a vivir de forma independiente después de los estudios. Durante las prácticas laborales y de vivienda, el equipo de capacitación colabora estrechamente con las autoridades remitentes de la localidad de residencia del estudiante.

Autora

Marjut Tuppurainen, Licenciada en Pedagogía, profesora de educación especial Escuela Vocacional de Kiipula Filial de Perttula

Historia de la Escuela Vocacional de Perttula:

- Es la primera y la más vieja de las escuelas para alumnos con discapacidad intelectual en Finlandia.
- Fue fundada por Emma y Edvin Hedman en el año 1890.
- Funcionó como escuela independiente durante 18 años.
- En el año 1909 el estado se hizo cargo de la escuela en cumplimiento de la voluntad de sus fundadores.
- Una “escuela taller” ha sido la filosofía original de funcionamiento del instituto.
- Los alumnos provenían de diferentes partes de Finlandia.
- Los alumnos vivían en albergues de la escuela, estudiaban y realizaban trabajos beneficiosos para el colectivo escolar.
- En la atención de la discapacidad intelectual hubo en la década de los años 50 una etapa llamada institucionalización. En el país se construyeron instituciones centrales grandes, donde se ingresaban las personas con discapacidad intelectual.
- En las instituciones centrales se ofrecía una enseñanza, llamada enseñanza preparativa, para los individuos con discapacidad intelectual en la edad de educación obligatoria.
- Perttula funcionó también como institución central proveedora de enseñanza preparativa.
- Durante los años 60 y 70 se comenzó a desmontar el sistema institucional.
- En el año 1975 empezaron los primeros cursos de oficios (ayudante de cantina y gasolinera).
- La formación preparativa para la enseñanza profesional empezó en el año 1977.
- En el año 1986 la institución se convirtió en una escuela especial vocacional del estado.
- Funcionó 100 años como centro estatal de estudios.
- Desde el 1/1/2009 el estado traspasó las cinco escuelas de enseñanza especial a otras instituciones independientes de enseñanza.
- En la actualidad la filial de Perttula es parte de la Escuela Vocacional de Kiipula, operada por la Fundación Kiipula.



Foto: Marjut Tuppurainen

La preparación laboral y las tareas laborales en la educación de los alumnos con diagnóstico de retraso mental

María Victoria Calvo Sardiñas

El proceso de preparación laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales puede ser pensado desde dos ángulos complementarios. Uno desde las concepciones sobre la integración a la sociedad y otro desde la Pedagogía.

Desde la Pedagogía, el proceso de preparación laboral de los alumnos con diagnóstico de retraso mental, es el objetivo fundamental de la escuela especial.

El proceso de preparación laboral de los alumnos con diagnóstico de retraso mental ocupa el lugar central dentro del proceso docente educativo, estos escolares, al finalizar sus aprendizajes, deben quedar preparados en un oficio, como obreros calificados.

En correspondencia con lo anterior, la educación especial cubana tiene como objetivos el desarrollo al máximo de las capacidades de cada escolar de acuerdo con sus potencialidades individuales sobre la base de las condiciones reales en que se desarrolla, la formación multi-lateral de la personalidad y la integración socialmente activa de los escolares.

Estos tres objetivos antes mencionados se materializan en el tercero de ellos y se alcanzan en la escuela especial fundamentalmente a través de la educación laboral que recibe el escolar en estas instituciones, a partir del proceso de preparación que se inicia desde los primeros grados.

El proceso de preparación laboral en la educación especial desde los primeros grados, se sustenta sobre la base del principio de la combinación e integración del estudio con el trabajo, el cual tiene como propósito superar la dicotomía entre actividad intelectual y actividad manual, del mismo modo que permite presentar a los escolares un conjunto de posibilidades y expectativas que contribuyen a su desarrollo politécnico, su orientación profesional y adaptación a las nuevas situaciones que encontrará en la vida, en especial, en el mundo del trabajo.

La preparación laboral de los escolares con diagnóstico de retraso mental debe desarrollarse, no haciendo girar la vida alrededor de las ideas sino las ideas alrededor de la vida.

Esto quiere decir que debe desarrollarse en estrecha vinculación con las necesidades concretas de la sociedad existente, con su actividad y su producción.

Si partimos de esta concepción todos los alumnos pueden prepararse laboralmente, todos pueden aprender algunas cosas, aunque no todos pueden aprender lo mismo ni de la misma forma.

Es evidente que se tiene que determinar qué es lo que pueden aprender, qué necesitan para alcanzar los resultados más altos posibles de autonomía personal que les permita integrarse de forma activa en su entorno social.

El proceso de preparación laboral de los escolares con diagnóstico de retraso mental, como todo tipo de actividad de aprendizaje, tiene bases organizativas generales que se ajustan y no se contraponen a las metodologías específicas preestablecidas para el tratamiento de otros contenidos programáticos, sin embargo, el análisis de la instrumentación de este

proceso en la práctica nos induce a señalar que hay que realizar las acciones pensando en las potencialidades de estos escolares, por ello la preparación laboral requiere la incorporación de contenidos referidos a la economía nacional, comenzando por los referentes de la comunidad, el municipio y después la nación.

La preparación para el trabajo de los escolares con diagnóstico de retraso mental, es un proceso de obtención de conocimientos, desarrollo de habilidades y hábitos intelectuales y manuales inexcusables para realizar trabajo con significación práctica, social, y personal, que contribuya a despertar en ellos el interés por las tareas laborales, su disposición a cumplirlas con compromiso e independencia durante la ejecución, como resultado de un sistema de influencias educativas que deviene de la acción conjunta de la escuela, familia y la comunidad.

Todo hombre que se educa escolarmente necesita prepararse para adquirir cuando sea adulto un lugar en la sociedad.

La integración socio laboral activa solo puede ser apreciada cuando el egresado queda preparado para andar por la vida, cuando sepa buscar y conquistar su bienestar de una forma responsable, cuando sabe colaborar y trabajar en colectivos, cuando es capaz de aprender y poner sus conocimientos junto a otras personas, para entre todos resolver de la mejor forma posible los problemas comunes.

Alcanzar estos resultados en la preparación laboral de los escolares con diagnóstico de retraso mental es un proceso difícil y complejo, pero se logra con paciencia, tolerancia, cariño, amor y comprensión durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

En síntesis, la preparación laboral es todo un proceso y resulta necesario pertrechar a los escolares con las convicciones de la importancia social práctica y personal que tiene el trabajo, como cuestión de honor de cada individuo, desarrollar en los educandos el sentimiento de alegría por el esfuerzo y el éxito laboral, de respeto hacia los trabajadores honestos, crear en los escolares la motivación positiva para la realización de tarea laboral y formar en ellos la costumbre de trabajar como una necesidad de un organismo sano.

A la escuela especial le corresponde desempeñar el papel rector en la dirección organizada, planificada y controlada del proceso de preparación laboral y debe garantizar la atención de los escolares, la orientación de los maestros y el asesoramiento exacto a la familia teniendo en cuenta las particularidades psicológicas de sus hijos y la manifestación de estas durante el proceso de la tarea laboral.

*En el éxito de la preparación laboral de los alumnos un papel primordial le corresponde a las **tareas laborales**, aunque no se puede desconocer el papel que juega el ámbito social y cultural que rodea al alumno.*

Cualquier tarea laboral exige el planteamiento del objetivo de forma precisa y el análisis de la tarea con los alumnos. En este análisis se debe tener en cuenta sus posibilidades, el esfuerzo que tienen que hacer para realizarla, el tiempo, los instrumentos y los materiales que deben utilizar.

Paralelamente los escolares con diagnóstico de retraso mental deben ir conociendo, sus derechos jurídicos y sociales en la actividad laboral y resulta de trascendental importancia enseñarlos a cumplir las normas de protección e higiene del trabajo; manejo correcto de los instrumentos y herramientas para no lastimarse, su conservación, protección, limpieza y orden en el puesto de trabajo.

Desde la tarea laboral los alumnos, aprenden a cumplir con su deber, con las exigencias del colectivo, a realizar el trabajo con calidad, a llegar temprano al taller y mantener en orden su puesto de trabajo, a responder por el mantenimiento de los instrumentos, en fin, a inter-

pretar sobre la base de una actividad concreta, el significado personal y social que posee la labor que realizan.

Cuando se estructura el proceso de preparación laboral basado en un sistema de tareas laborales, se logra una adecuada motivación que garantiza que los alumnos se mantengan estimulados por la actividad que realizan, transforman su comportamiento en el estudio y este proceso se convierte en una actividad agradable que produce alegría y satisfacción en todos.

Los motivos sociales desempeñan un papel fundamental, si se dirigen adecuadamente durante el proceso de preparación laboral de los alumnos con diagnóstico de retraso mental. En la medida en que los alumnos avanzan en la ejecución de las tareas laborales se produce un incremento del interés por el propio conocimiento y significación social y personal, por saber y poder hacer más.

El papel del maestro de la escuela especial, de conjunto con los demás agentes socializadores, es insustituible en el desarrollo de estados emocionales positivos a favor de las tareas laborales, aunque el primer estímulo para la creación de intereses hacia la actividad laboral debe estar dado por los padres.

El proceso de preparación laboral basado en un sistema de tareas laborales presupone la aplicación de métodos y procedimientos diferentes al proceso enseñanza - aprendizaje.

*El éxito de los alumnos en la realización de las tareas laborales depende de las posibilidades que puedan presentar estos escolares para emplear los conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos en el resto de las disciplinas del currículo. De ello se deriva la correcta **relación interdisciplinar** que ha de establecerse en la dirección de la educación.*

La interdisciplinariedad es un proceso y una filosofía de trabajo, es una forma de pensar y de proceder para enfrentar el conocimiento de la complejidad de la realidad y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea.

La interdisciplinariedad que prepara laboralmente no se logra sólo a través de la educación laboral, sino a través de todas las asignaturas y actividades que se realizan en la escuela.

Autora

María Victoria Calvo Sardiñas, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Auxiliar, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Bibliografía

CALVO, M., ET AL. La Acción conjunta escuela familia comunidad en la preparación laboral de los escolares con necesidades educativas especiales. Revista Teresina (Brasil), 2001, marzo; pp. 3-6.

CEREZAL, J. ET AL. La Formación laboral de los alumnos en los umbrales del siglo XXI. La Habana, Cuba; Ed. Pueblo y Educación; 2000.

_____. Educación, formación laboral y creatividad técnica. La Habana, Cuba; Ed. Pueblo y Educación; 2003.

PÉREZ, L. La Educación laboral en la escuela Cubana: aspiraciones en el nuevo milenio. Revista Varona (La Habana), 2000, Julio, dic,31,pp 41_ 45

RODRIGUEZ, A. La interdisciplinariedad en las escuelas primarias. (folleto). Villa Clara, Cuba, CECIP, 2005.

Preparación para la vida independiente en la enseñanza primaria de estudiantes del espectro autista

Tero Toivanen

Introducción

El objetivo de la enseñanza y la rehabilitación de alumnos con autismo es que estos puedan alcanzar la mayor independencia posible en sus vidas. La tarea constituye un gran reto debido a la diversidad de los estudiantes dentro del espectro autista desde los que siguen el plan general de estudios hasta aquellos con discapacidad intelectual agravada. Las necesidades de apoyo y rehabilitación de los alumnos del espectro autista pueden ser muy variadas. Por este motivo las acciones de apoyo y la pedagogía se deben basar en soluciones personalizadas, determinadas por las necesidades individuales de cada alumno y las características de estos. El éxito de la rehabilitación y enseñanza del autista requiere una cooperación multiprofesional en la planificación y en la ejecución de estas, con la participación de las diferentes entidades encargadas de la educación y la rehabilitación así como de los familiares de la persona autista. (Raudasoja, 2004, pág. 23)

La ciencia ha comenzado a aclarar algunos de los factores biológicos causantes del autismo a pesar de que muchas dudas relacionadas con el autismo se encuentran aun por despejar. En la actualidad no se conoce una cura para el autismo pero la investigación ha aportado métodos eficientes para tratar el comportamiento. No existe un método único de tratamiento y rehabilitación, sino que estos deben responder a las necesidades especiales del niño y su familia. Al no haberse descubierto la causa fundamental del autismo o una cura efectiva, esto promueve la existencia de teorías y diversas terapias y tratamientos milagrosos sin fundamento científico alguno. (Schreibman, 2005, pág. 267).

La educación de niños autistas forma parte de la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales y esta a su vez forma parte de la enseñanza básica. El plan de estudios de la enseñanza básica define en sus fundamentos (Consejo Nacional de Educación, 2004) el marco de ejecución de la enseñanza de los niños autistas. Al comienzo de este artículo repaso temas relacionados con la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales, en los cuales se basa también la enseñanza de niños autistas.

Seguidamente examino los documentos PPOE¹ en los cuales se registran también los planes de ejecución de la enseñanza de alumnos autistas. Los PPOE están relacionados con todos los estudiantes de la educación especial. Cuando un estudiante ingresa o es transferido a la educación especial se le deberá confeccionar un plan personal de organización de la enseñanza (PPOE) basado en el programa general de enseñanza en vigor. En el PPOE se definen los métodos necesarios para apoyar la enseñanza, se describen las habilidades de aprendizaje del alumno, sus aspectos más sólidos así como sus necesidades especiales relacionadas con el aprendizaje. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 30).

A continuación trato el principio de la escuela cercana, el cual no se convierte en realidad a menudo para los alumnos del espectro autista por un lado por las necesidades especiales relacionadas con el aprendizaje y por otro lado por la falta de condiciones de las escuelas. Examinó la organización de la enseñanza de alumnos que ingresan o son transferidos a la enseñanza especial y aparte expongo la organización de la enseñanza por áreas funcionales, la cual es una de las soluciones de apoyo a la enseñanza de niños con autismo más utilizadas.

Al igual que todos los niños, la enseñanza de los niños del espectro autista está organizada en materias o asignaturas con una duración de acuerdo a los principios del plan general de enseñanza. Si a pesar de las medidas de apoyo tomadas, el estudiante no es capaz de alcanzar las metas propuestas, se adapta el currículo del alumno con un contenido y duración personalizados. Cuando la enseñanza de los alumnos del espectro autista no se puede organizar en materias o asignaturas, se lleva a cabo la enseñanza por áreas funcionales. Estas áreas son: 1) habilidades motoras, 2) lenguaje y comunicación, 3) habilidades sociales, 4) habilidades para las actividades cotidianas y 5) habilidades cognitivas. (Ciudad de Espoo, 2006a; Ciudad de Espoo, 2006b; Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 31).

A continuación trato las dificultades en el aprendizaje para la vida independiente en los alumnos que han recibido apoyo educativo. El objetivo de los estudios es que reciban una formación y una preparación para la vida laboral. El acceso a la enseñanza media superior y la ubicación laboral de aquellos estudiantes que han recibido apoyo educativo especial durante la enseñanza básica son generalmente más difíciles. Por ello, estos jóvenes deben recibir apoyo para que adquieran habilidades para la vida independiente, para que puedan continuar los estudios y para que puedan encontrar empleo. Para los estudiantes del espectro autista, al llegar a edades adultas, la posibilidad de trabajar reviste una gran importancia para que estos puedan alcanzar una vida que les proporcione deleite y satisfacción a pesar de las dificultades en las relaciones sociales asociadas al autismo (Kerola & Kujanpää, 2009, pág. 194).

Para finalizar trato la enseñanza de los alumnos del espectro autista y los estudios destinados a la preparación para la vida independiente. Expongo algunos de los rasgos especiales de la enseñanza de alumnos autistas como los métodos AAC y el uso de las estructuras. Debido a la limitación de espacio para este artículo no trataré como tal los métodos de enseñanza. El objetivo de la enseñanza de los estudiantes autistas es asegurar el desarrollo del estudiante hacia las posibilidades de continuar sus estudios y para una vida lo más independiente posible. La práctica de habilidades sociales y los estudios para garantizar un desempeño autónomo en las tareas cotidianas, están integrados al orden del día de la escuela o forman una materia aparte dentro de los estudios para estudiantes autistas.

Alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo

La enseñanza de los alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo forma parte de la enseñanza básica. Los fundamentos del plan de estudios de la enseñanza básica definen las distintas formas de apoyo educativo. Todos los estudiantes que de forma temporal se encuentren atrasados en una materia o que presenten necesidades educativas especiales, deberán recibir clases de apoyo. Los estudiantes, de esta forma tienen el derecho subjetivo a recibir clases de apoyo si estos se encuentran necesitados de apoyo y es la responsabilidad

de la escuela organizar esta enseñanza adicional (Ketovuori, 2007, pág. 64). Si la enseñanza de apoyo de por sí sola no es suficiente, se le puede ofrecer al estudiante enseñanza especial parcial. Si estas acciones de apoyo tampoco son suficientes, el estudiante puede ser transferido a la educación especial. El ingreso o transferencia a la educación especial requiere la confección de un plan personal de organización de la enseñanza (PPOE) donde se recogen la definición de los cursos, las disposiciones y las acciones de apoyo necesarias. El objetivo fundamental es la identificación temprana de las dificultades de aprendizaje y la puesta en marcha de las acciones de apoyo necesarias para el desarrollo integral del estudiante en cooperación con los padres. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 28; Ley de la Enseñanza Básica 628/1998).

La enseñanza especial parcial está destinada a estudiantes con dificultades leves en el aprendizaje o en la adaptación. Esta se imparte a la par de la enseñanza. La enseñanza especial parcial se puede llevar a cabo mediante la enseñanza cooperativa en el aula del grupo. La enseñanza especial parcial se puede impartir también en pequeños grupos o de forma individual, pero de cualquier forma, teniendo en cuenta que este en concordancia con la enseñanza que recibe el resto de los alumnos. Los estudiantes ingresados o transferidos a la enseñanza especial pueden recibir también enseñanza especial parcial. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 28).

Las formas de apoyo ofrecidas a los estudiantes tienen como objetivo apoyar el aprendizaje individual del estudiante y su desarrollo general. Las formas de apoyo tienen en cuenta el tipo de dificultad en el aprendizaje así como la magnitud de esta. La enseñanza especial está destinada también aquellos estudiantes con necesidades de apoyo social y psíquico así como aquellos que presentan factores de riesgo relacionados con el aprendizaje. El principal objetivo es alcanzar las metas establecidas según el plan regular de estudios, siempre que esto sea posible. Si a pesar de las acciones de apoyo tomadas, no es posible alcanzar las metas del plan regular de estudios, se realiza un plan personalizado de estudios. Para esto se requiere la toma de decisión sobre el ingreso o transferencia del estudiante a la educación especial. Para eximir al estudiante de determinada asignatura se necesitan razones de peso. Si el estudiante se exime de determinada asignatura, se le debe organizar otros cursos o actividades de modo que la cantidad de horas de enseñanza no disminuya. (Consejo Nacional de Educación, 2004, págs. 28-30).

La personalización del plan de estudio influye negativamente en la continuación de los estudios a niveles superiores, si los objetivos del plan general de estudio no son alcanzados. El hecho de que el plan de estudios haya sido ajustado no elimina la elegibilidad del alumno para continuar los estudios pero los centros de estudios tienen el derecho de seleccionar sus estudiantes para los estudios de continuación. (Saloviita, 2006, pág. 328)

Mediante la educación especial se asegura la cumplimentación de la enseñanza básica y se garantiza al estudiante la posibilidad de llevar a cabo sus estudios junto a sus compañeros de la misma edad. La enseñanza especial se basa en las potencialidades del alumno y sus características individuales. Si el estudiante ingresa o es transferido a la educación especial, la enseñanza se organiza como parte de la enseñanza obligatoria o de la enseñanza obligatoria extendida. En la enseñanza obligatoria extendida, algunas asignaturas se pueden unir en un conjunto para formar otra asignatura. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 29).

La duración de los estudios básicos es de nueve años. Además de la enseñanza básica, la enseñanza preescolar y la enseñanza adicional duran un año. La enseñanza preescolar de los estudiantes dentro de la enseñanza obligatoria extendida puede durar dos años en la enseñanza especial. En Finlandia la enseñanza obligatoria comienza en el año en que el niño

cumple siete años. La enseñanza obligatoria dura hasta que se han pasado los cursos de la enseñanza básica o hasta que se hayan cumplido 10 años desde el comienzo de la enseñanza obligatoria. Si se estima que las metas establecidas para la enseñanza básica no podrán ser alcanzadas en nueve años debido a una enfermedad o discapacidad del niño, entonces la enseñanza obligatoria comienza un año antes de lo establecido y dura 11 años (enseñanza obligatoria extendida). (Ley de la Enseñanza Básica 628/1998).

La cantidad de estudiantes cursando la enseñanza especial aumenta continuamente. Al comienzo del curso escolar 2006-2007, el 8% del total de alumnos en la enseñanza básica, cerca de 45000 estudiantes, cursaba estudios en la enseñanza especial. El 49% de los alumnos de la enseñanza especial estaban integrados total o parcialmente en los grupos de la enseñanza regular. El 33% de los niños con necesidades especiales de apoyo educativo recibía las clases en grupos especiales dentro de las escuelas regulares y el 18% en escuelas especiales. (Pinola, 2008, págs. 39-40). Al comenzar el curso 2008-2009 la matrícula de la educación especial contaba con más del 8% de los estudiantes de la enseñanza básica, llegando a 47300 alumnos. La matrícula de la enseñanza especial aumentó en 1200 alumnos, en comparación con el año anterior, a pesar de que la matrícula total de la enseñanza básica disminuyó. (Centro Nacional de Estadísticas, 2009). Si los grupos de enseñanza se hicieran más pequeños, los maestros tendrían mejores posibilidades de tener en cuenta las necesidades individuales de cada estudiante y de hacer frente a los problemas en etapas tempranas dentro de los límites del propio grupo. Esta solución sería también razonablemente económica pues en muchas ocasiones nos ayuda a evitar transferencias entre formas de educación con el elevado gasto que esto supone. (Ketovuori, 2007, pág. 64)

Planes personales de organización de la enseñanza (PPOE)

A todos los alumnos que ingresen o sean transferidos a la educación especial, deberá confeccionárseles un plan personal de organización de la enseñanza (PPOE) basado en el plan general de estudios en vigor (Ley de la Enseñanza Básica 628/1998). En el PPOE se definen los objetivos, el contenido y la evaluación de los estudios del alumno. En el PPOE se definen también las formas en que se puede apoyar la educación del alumno. El plan contempla una descripción de la preparación escolar del estudiante, sus potencialidades así como sus necesidades especiales relacionadas con el aprendizaje. El PPOE deberá contener un listado de las asignaturas a cursar por el estudiante y la duración de estas. De la misma forma deberá aparecer un listado de aquellos cursos con su duración, en los cuales la enseñanza se desvía en contenido o duración de lo establecido en el plan general de estudios. El PPOE recoge los objetivos de las asignaturas ajustadas y el contenido fundamental de estas. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 30).

El objetivo y misión del plan personal de organización de la enseñanza es apoyar el desarrollo del estudiante y el proceso de aprendizaje individual manteniendo un registro de las medidas tomadas para apoyar el desarrollo y el aprendizaje del estudiante, las formas de acción y los servicios de apoyo en un plan confeccionado por un equipo multiprofesional. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 30)

Principio de la escuela cercana

La ley le da el derecho al alumno de recibir la enseñanza en la escuela más cercana a su propia casa. El municipio deberá asignar el niño en edad escolar a una escuela cercana u otro lugar hábil, donde se le imparta la enseñanza en el idioma del alumno. Los servicios necesarios que el alumno necesita deberán ofrecerse lo más cercano posible a su vida cotidiana, o sea a la escuela del barrio (Ketovuori, 2007, pág. 64). De no ser posible organizar la enseñanza del niño en la escuela del barrio, entonces deberá impartirse la enseñanza en aquella escuela que en la mejor medida responda a las necesidades del alumno. (Ciudad de Espoo, 2006b; Naukkarinen, Ladonlahti, & Saloviita, 2007; Ley de la Enseñanza Básica 628/1998). Los municipios tienen de cualquier forma una libertad bastante amplia para crear las estructuras en las que se desarrolla la enseñanza básica. En algunos municipios los alumnos reciben el apoyo y los servicios necesarios en la escuela cercana. En otros municipios la estructura de los servicios está tradicionalmente dividida en escuelas especiales y escuelas de enseñanza regular. (Ketovuori, 2007, pág. 63).

En las provincias de Ostrobotnia y Laponia el 30% de los alumnos de la enseñanza especial estudiaba en grupos especiales. En las Islas de Aland y en Kymenlaakso alrededor del 67% estudiaba en grupos especiales. En total en Finlandia el 51% de los alumnos cursando la enseñanza especial estudia en grupos especiales. (Pinola, 2008, pág. 48).

Los alumnos ingresados o transferidos a la educación especial

La enseñanza de los alumnos que ingresan o son transferidos a la educación especial se puede organizar en asignaturas de acuerdo al plan general de enseñanza. El objetivo es ayudar al alumno de modo que este pueda alcanzar las metas establecidas en el currículo general de estudios. Si el alumno a pesar de las medidas de apoyo no es capaz de alcanzar estas metas, el



Foto: Annakaissa Ojanen

currículo se adapta o personaliza. La adaptación de los contenidos es siempre la primera opción que se debe utilizar antes de eximir al estudiante de una asignatura dada. La adaptación de una asignatura requiere que se tome una decisión sobre el ingreso o la transferencia del alumno a la educación especial. Cuando se hace imposible organizar la enseñanza del alumno en asignaturas debido a una enfermedad o discapacidad, la enseñanza se puede organizar en áreas funcionales. Las áreas funcionales, que forman parte del plan de estudios, son las habilidades motoras, el lenguaje y la comunicación, las habilidades sociales, las habilidades para las actividades cotidianas y las habilidades cognitivas. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 31). Gracias a las diversas acciones de apoyo, casi el 100% de los niños en edad escolar estudian la enseñanza básica financiada por fondos públicos y apenas se observan casos de abandono de los estudios. El empeño de la política educacional es garantizar una enseñanza con calidad y que tenga en cuenta las individualidades de todos los niños en edad escolar. (Jahnukainen, 2006, pág. 506).

Organización de la enseñanza en áreas funcionales

Cuando la enseñanza no se puede organizar por asignaturas ni de forma personalizada entonces se ofrece la enseñanza en áreas funcionales. El plan de enseñanza define las siguientes áreas: 1) habilidades motoras, 2) lenguaje y comunicación, 3) habilidades sociales, 4) habilidades para las actividades cotidianas y 5) habilidades cognitivas. Las áreas funcionales se dividen y son descritas en los planes de estudio de las escuelas en sub-áreas funcionales. (Ciudad de Espoo, 2006b; Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 31).

Mediante la práctica de las habilidades motoras se fortalece en el estudiante la percepción de su propio cuerpo y su desarrollo motor. En la enseñanza de habilidades motoras se tiene en cuenta la planificación y orientación de las funciones motoras, control, balance, coordinación, ritmo, resistencia, y el desarrollo de los músculos. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 31).

En la enseñanza de las habilidades de comunicación se persigue la formación de una reacción de orientación y la recepción, comprensión y producción de distintivos tipos de expresiones. En la enseñanza de las habilidades comunicativas se tiene en cuenta el conocimiento lingüístico, el reconocimiento y utilización de las expresiones, los conceptos, el vocabulario, los gestos, los símbolos y las palabras así como el desarrollo del pensamiento. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 31).

El objetivo de la enseñanza de habilidades sociales es el desarrollo de las técnicas de interacción. En la enseñanza de habilidades sociales se tiene en cuenta el desarrollo de las habilidades de interacción y de las habilidades de autocontrol. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 31).

La enseñanza de las habilidades para las actividades cotidianas persigue promover la participación activa del alumno, su funcionamiento autónomo y su independencia. En la enseñanza de las habilidades para las actividades cotidianas se tiene en cuenta la promoción de la salud, la seguridad, las habilidades para la vida cotidiana, la vivienda, cómo se debe andar en la calle, y el tiempo libre. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 31).

Los estudios de las habilidades cognitivas persiguen activar al alumno y enseñarle a utilizar los sentidos para lograr una percepción de la realidad que le rodea. En los estudios de

las habilidades cognitivas se tiene en cuenta la estimulación y práctica de los sentidos y el estudio de la clasificación, la selección, la solución de problemas y la relación causa-efecto. (Consejo Nacional de Educación, 2004, pág. 31).

El objetivo central en el plan de estudios funcional es permitirle al alumno la participación en las funciones normales de la sociedad de acuerdo al nivel de sus capacidades. En la enseñanza de alumnos autistas el estudiante se debe guiar para que pueda trasladar las habilidades y conocimientos de uno a otro entorno debido a que los alumnos autistas tienen grandes dificultades para generalizar los conocimientos. (Raudasoja, 2004, pág. 27).

Problemas de la enseñanza para la vida independiente

Uno de los objetivos de los estudios y una de las tareas fundamentales en el desarrollo del joven lo constituye el recibir educación y preparación para la vida laboral. En la misma medida en que el alumno logre completar estas tareas, estará creando así una base para su bienestar y que le permitirá encontrar un sitio dentro de la sociedad. El acceso a los estudios secundarios superiores se hace más difícil para aquellos jóvenes que han recibido apoyo educativo, principalmente durante la enseñanza básica. La escuela puede funcionar acelerando la caída del estudiante o como un elemento de apoyo logrando corregir los defectos. Este efecto se hace aun más fuerte en aquellos estudiantes con mayores dificultades. Los sistemas escolares deberán ser más flexibles para que las escuelas puedan ser capaces de responder a la variedad y pluralidad de necesidades en los alumnos. El peligro de desigualdad educativa acecha en todo momento a estos jóvenes. Es por esto que debemos esforzarnos por alcanzar una escuela destinada a todos, que les garantice posibilidades iguales en todas las esferas de la vida tanto en la formación general como profesional y en la futura vida laboral. Si el joven fracasa en los estudios y en la colocación en la vida laboral, esto es sinónimo del fracaso de las estructuras establecidas para identificar las necesidades del joven y responder adecuadamente a estas. (Lappalainen & Hotulainen, 2007, págs. 243-244, 253-254).

El continuo incremento de las decisiones de transferencia a la enseñanza especial hace clara referencia a una evolución contraria y al aumento de prácticas segregativas las cuales pueden conducir a la desigualdad educativa y pueden consolidar la división de clases sociales. Debemos ser capaces de encontrar modos alternativos de implementación de la educación especial para impedir una evolución en este sentido. (Teittinen, 2006, pág. 369).

Enseñanza de alumnos del espectro autista

Los alumnos del espectro autista, en su mayoría, siguen la enseñanza obligatoria extendida (Ciudad de Espoo, 2006a). Para los alumnos que siguen la enseñanza especial extendida, la escuela comienza en el año en que el niño cumple seis años. La enseñanza dura 11 años y termina en el año en que el niño cumple 17 años. (Ciudad de Espoo, 2006c)

La enseñanza de los alumnos del espectro autista se lleva a cabo en gran medida como

enseñanza especial en grupos especiales. Esta solución está apoyada por la idea del desarrollo de la rehabilitación del autista y el aumento de la experiencia en la enseñanza de autistas en centros concentrados (Kerola & Kujanpää, 2009, pág. 223). Los grupos especiales de enseñanza de niños autistas tienen una capacidad máxima de seis alumnos en la Ciudad de Espoo. En el aula de enseñanza de niños autistas trabajan aproximadamente cuatro asistentes escolares además del maestro especial. La Ciudad de Espoo puede, a discreción, ofrecer servicios adicionales de asistente escolar por causas individuales. (Ciudad de Espoo, 2006a).

La inclusión de los alumnos del espectro autista en las escuelas cercanas, a donde asistirían de no poseer las limitaciones relacionadas con el autismo, no deja de presentar problemas. Para que la inclusión sea exitosa, la implementación de esta impone condiciones a la escuela receptora. El personal de la escuela receptora deberá poseer conocimientos generales sobre el espectro autista, estos deberán conocer sobre la rehabilitación temprana de modo que puedan ayudar al desarrollo de las habilidades de comunicación y de las habilidades para el quehacer cotidiano. Los maestros de las escuelas receptoras deberán recibir el entrenamiento adicional requerido sobre la utilización de diversos métodos de enseñanza y estos deberán tener una actitud positiva hacia los estudiantes del espectro autista. Los maestros deberán tener acceso a los servicios de información y apoyo necesarios. Se deberá garantizar que el personal de apoyo sea suficiente y que tenga un nivel educacional adecuado. La escuela ha de contar con un grupo de cooperación multiprofesional con conocimiento de la rehabilitación del autismo que sea capaz de apoyar la rehabilitación de los alumnos del espectro autista. Este grupo deberá trabajar en colaboración con los padres de los alumnos para apoyar la rehabilitación del autista. Sin la preparación y el apoyo requerido, la inclusión tiene un alto riesgo de fracasar. (Kerola & Kujanpää, 2009, págs. 223-224; Schreibman, 2005, pág. 264). Es factible prestar atención a estos requerimientos ya que al planificar con cuidado la inclusión, se pueden ofrecer las condiciones necesarias para aprovechar las potencialidades de aprendizaje en los alumnos del espectro autista (Teittinen, 2006, pág. 338).

En el PPOE se precisa el plan personal de organización de la enseñanza de los alumnos del espectro autista ingresados o transferidos a la enseñanza especial (Ciudad de Espoo, 2006a). La escuela es una institución adecuada para la rehabilitación del autista pues en la literatura se expresa que el único modo de rehabilitación seguro y económico indicado por las investigaciones es el educacional. Los planes de enseñanza escritos en el PPOE expresan en efecto una rehabilitación educacional donde el alumno es el centro de la planificación y construida sobre la base de metas individuales y de la cooperación multiprofesional. De cualquier modo la rehabilitación del autista es tan exigente que al comienzo será a menudo necesario contar con una persona dedicada a tiempo completo para asistir y orientar al alumno con conducta autista. Esta persona deberá dominar los problemas de comunicación relacionados con el autismo y deberá saber cómo actuar de modo se apoye adecuadamente a la persona autista para un funcionamiento independiente y en la interacción con su entorno. Al organizar el acceso de los autistas a la escuela se debe prestar atención a que el personal involucrado tenga el entrenamiento adecuado sobre la enseñanza y rehabilitación de las personas autistas. (Kerola & Kujanpää, 2009, págs. 220-221).

La enseñanza de los alumnos del espectro autista se organiza por asignaturas o por áreas funcionales (Ciudad de Espoo, 2006a). La estructuración, la visualización y la cooperación estrecha entre la familia del alumno y el equipo multiprofesional encargado de la rehabilitación forman parte de la enseñanza de los niños del espectro autista. El maestro encargado de la enseñanza de niños del espectro autista deberá familiarizarse con los métodos de AAC y el uso de los distintos recursos visuales de comunicación relacionados con estos. En la

enseñanza de niños del espectro autista, es común, tener que afrontar conductas desafiantes y tener que buscar soluciones para resolver las situaciones problemáticas causadas por estas. Estas situaciones demandan del equipo que forma parte de la rehabilitación una cooperación decidida y positivamente orientada. (Kerola & Kujanpää, 2009, págs. 221-222). La cooperación óptima puede ser una sinergia multiprofesional donde las diferentes especialidades funcionan utilizando sus potencialidades desde la base de metas y planes de acción comunes. (Hakala, Hyrkkö, Manninen, Oesch, Salo, & Siikanen, 2001, pág. 105).

Una característica común en la enseñanza de los alumnos del espectro autista lo constituye la necesidad de las estructuras para explicarle al estudiante la organización del programa del día, las situaciones de estudio, las aulas y las personas relacionadas con estas actividades o lugares. Con la estructuración del espacio físico se logra eliminar del campo de percepción del alumno aquellos agentes que distraen la concentración y el aprendizaje. La estructuración del tiempo permite apoyar al alumno para que pueda comenzar y controlar sus propias actividades. La estructuración del tiempo ayuda también al estudiante a aprender el programa del día. Para los alumnos del espectro autista las estructuras facilitan la concentración en las cosas fundamentales y a actuar de modo más independiente. En el proceso de evaluación pueden ser útiles breves sesiones estructuradas de enseñanza ya que en estas se puede seguir de cerca el adelanto del aprendizaje mediante tareas limitadas y repetitivas y las variables que influyen en el aprendizaje se pueden controlar en cierta medida. El papel de la estructuración es crear un entorno favorable para el aprendizaje. Mientras más fuertes sean los rasgos autistas en el alumno, más necesario se hace la estructuración (Raudasoja, 2004, pág. 25). La disminución y descomposición de las estructuras son también importantes al llegar a la etapa en que el alumno comienza a desarrollarse y a independizarse. Una parte importante del aprendizaje está formada por aprender a prescindir de las estructuras. En alguna medida el uso de la estructuras pueden continuar durante toda la vida por ejemplo mediante la utilización de itinerarios y calendarios para la organización del tiempo. (Kerola & Kujanpää, 2009, págs. 167, 171-172, 174-175).

Con el modelo estructurado se pretende crear un clima emocional favorable, siendo el objetivo del aprendizaje el autocontrol. La cooperación entre el personal involucrado en la enseñanza estructural es esencial. La planificación de la enseñanza se lleva a cabo en estrecha colaboración con el personal que participa en la enseñanza bajo la guía del maestro. La cooperación con los padres del alumno es de vital importancia para garantizar el desarrollo del alumno. La escuela y los padres deberán actuar bajo principios comunes hacia una meta común. La enseñanza se deberá ajustar de acuerdo al desarrollo del alumno de modo que este en correspondencia con las posibilidades y las necesidades del alumno en cada momento. Los métodos de enseñanza se seleccionarán individualmente de acuerdo a las condiciones del alumno. Para poder seleccionar los métodos de enseñanza que sepan aprovechar las potencialidades de aprendizaje y los conocimientos del alumno, será necesario contar con conocimientos pedagógicos y conocer el nivel del desempeño del alumno. (Kerola & Kujanpää, 2009, págs. 169-170).

Los problemas de comunicación son característicos en los alumnos del espectro autista. Esto se debe a anomalías en el desarrollo de las funciones sensoriales, perceptivas, motoras y cognitivas. Para una gran parte de los alumnos autistas la comunicación a través del lenguaje verbal se imposibilita casi totalmente, no obstante, se debe garantizar de alguna manera la posibilidad de comunicarse a todas las personas autistas. Para garantizar la comunicación se utilizan sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (AAC, Augmentative and/or Alternative Communication Methods). Con las personas autistas se utilizan métodos AAC

como los gestos, sistemas gráficos, escritos e imágenes (Tetzchner & Martinsen, 2000, pág. 100). Cuando existen problemas en el desarrollo del lenguaje verbal, utilizamos métodos de comunicación visuales para garantizar el aprendizaje y la comunicación. El alumno tendrá más posibilidades de actuar de forma espontánea e independiente en la medida en que domine más palabras, imágenes, objetos, gestos, y otros recursos para apoyar su comunicación. Las habilidades de comunicación de muchas personas autistas, no obstante, se desarrollan muy lentamente y pueden ser muy reducidas o casi inexistentes. Además de la comunicación para garantizar la independencia serán necesarias determinadas habilidades sociales. (Hakala, Hyrkkö, Manninen, Oesch, Salo, & Siikanen, 2001, pág. 106; Kerola & Kujanpää, 2009, págs. 171, 196). El desarrollo de la comunicación requiere una participación activa del personal que atiende al alumno y sus familiares de modo que las habilidades adquiridas puedan ser transferidas y generalizadas ya que las habilidades aprendidas en una situación en específica raramente son transferidas automáticamente a otra situación. A las personas autistas se les hace difícil comprender frases habladas extensas. La comprensión del lenguaje y la comunicación de las personas autistas se pueden facilitar asegurando el contacto (mirada a los ojos), comprobando la atención del niño, evitando repetir demasiado (procesamiento lento de lo escuchado), con un discurso positivo (evitar las frases “no”), utilizando pistas visuales a la par del habla, utilizando expresiones al nivel de comprensión del alumno (concreción), mostrando respeto y estimación hacia el interlocutor (tiempo suficiente) y disminuyendo el adulto que trabaja con el niño su propio discurso. (Hakala, Hyrkkö, Manninen, Oesch, Salo, & Siikanen, 2001, págs. 156, 162-164).

Preparación para la vida independiente

Dentro del espectro autista, las personas con síndrome de Asperger pueden tener muchas posibilidades en su vida gracias a sus habilidades cognitivas o de otras índoles. Estas personas pueden poseer las condiciones para cursar la enseñanza general desde la etapa preescolar hasta la universidad u otra educación de posgrado siempre y cuando reciban el apoyo necesario. De acuerdo al estado actual de las investigaciones, tanto el autismo como el síndrome de Asperger son trastornos de por vida pero los síntomas se pueden mejorar de forma notable mediante la rehabilitación, aumentando así las posibilidades para una vida adulta independiente de las personas con estas afectaciones. Mediante una rehabilitación planificada se puede garantizar una vida autónoma también a los autistas, incluso aquellos que anteriormente permanecían internados. Las habilidades comunicativas y sociales, las habilidades para las funciones cotidianas y la percepción temporal constituyen a la par de las habilidades cognitivas requisitos indispensables en la enseñanza de habilidades para la vida independiente de los alumnos autistas. (Kerola & Kujanpää, 2009, págs. 193, 196–197).

La práctica de la independización de los alumnos del espectro autista debe comenzar en los primeros años de la escuela. Para las personas autistas en edad adulta la posibilidad de trabajar es muy importante para que puedan alcanzar una vida plena que les provea deleite y satisfacción independientemente de las dificultades en las relaciones sociales propias del autismo. (Kerola & Kujanpää, 2009, pág. 194). La enseñanza y rehabilitación de los alumnos autistas tiene como objetivo que estos puedan alcanzar una vida con la mayor independencia posible. (Hakala, Hyrkkö, Manninen, Oesch, Salo, & Siikanen, 2001, pág. 106).

Conclusiones

La enseñanza de los alumnos del espectro autista no está exenta de problemas. Dentro del espectro autista hay alumnos con características muy variadas con diferentes necesidades y formas de apoyo. Para la enseñanza de los alumnos del espectro autista se han desarrollado distintos métodos, los cuales no expongo aquí por las limitaciones de espacio. Estos métodos y las combinaciones de estos sirven no obstante, solamente para una parte de los alumnos del espectro autista. A mi modo de ver los métodos a utilizar en la enseñanza de alumnos autistas se deben seleccionar de acuerdo a las necesidades de cada alumno.

La investigación del autismo se desarrolla constantemente y se descubren nuevos métodos, terapias y explicaciones neurobiológicas. Particularmente las investigaciones del cerebro aportan nuevos conocimientos que pueden ser aplicados en la rehabilitación de los autistas. La plasticidad del cerebro puede aportar nuevas perspectivas para la corrección de los trastornos en el desarrollo del cerebro relacionados con el autismo. (Doidge, 2007, págs. 74-83). Todo esto es aplicable también a la enseñanza de los alumnos del espectro autista y a los esfuerzos para garantizarles una vida con la mayor independencia posible.

Se debe invertir en el desarrollo de las investigaciones y la pedagogía. Se debe garantizar la continua superación y el incremento del conocimiento sobre el autismo al personal que participa en la enseñanza de los alumnos del espectro autista. Teniendo en cuenta que la enseñanza de autista es un trabajo muy arduo, se deben garantizar los recursos humanos necesarios para esta tarea. De esta forma se puede asegurar a los alumnos del espectro autista el apoyo necesario en la enseñanza y la rehabilitación.

Garantizando una enseñanza básica no es suficiente cuando lo que se persigue es asegurar una vida independiente a las personas del espectro autista. Para estas personas, las posibilidades de estudios posteriores y ante todo oportunidad de empleo, deciden las posibilidades para una vida independiente. La sociedad también se beneficia en la medida en que la mayor cantidad de personas discapacitadas se puedan integrar a ella como miembros plenos.

Autor

Tero Toivanen, Master en Educación, Profesor de Pedagogía Especial y Vicepresidente de la Asociación Finlandia-Cuba. Trabaja en la escuela de Kilonpuisto con alumnos con trastorno de espectro autista en Espoo, Finlandia.

Bibliografía

- (21 de 8 de 1998). *Ley de la Enseñanza Básica 628/1998*.
- Centro Nacional de Estadísticas. (2009). Recuperado el 24 de 11 de 2009, de Sitio web del Centro Nacional de Estadísticas: <http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/index.html>
- Ciudad de Espoo. (2006a). *Autismiopetus*. Recuperado el 23 de 11 de 2009, de Sitio web de la Ciudad de Espoo: <http://www.espoo.fi/default.asp?path=1;28;11866;11703;23258;37296;69228;69229>
- Ciudad de Espoo. (2006b). *Miten oppilasta tuetaan? Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus*. Recuperado el 21 de 11 de 2009, de Sitio web de la Ciudad de Espoo: <http://www.espoo.fi/hankkeet/?path=1;28;29;1047;1098;2430;2438;2450;2452>
- Ciudad de Espoo. (2006c). *Pidennetty oppivelvollisuus*. Recuperado el 23 de 11 de 2009, de Sitio web de la Ciudad de Espoo: <http://www.espoo.fi/default.asp?path=1;28;11866;11703;23258;37296;69226>
- Consejo Nacional de Educación. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Doidge, N.** (2007). *The Brain that Changes Itself. Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science.* London: Penguin Books.
- Hakala, L., Hyrkkö, P., Manninen, P., Oesch, H., Salo, M., & Siikanen, M.** (2001). Autistisen lapsen puhete-rapia: kokemuksia työskentelystä. En L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo, & M. Siikanen, *Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen* (págs. 89-108). Helsinki: Puhe-terapeuttien Kustannus Oy.
- Jahnukainen, M.** (2006). Erityisopetuksen ja inklusion tilan tulkinnasta: kommentteja Saloviidalle. *Kasvatus* , 37 (5), 505-507.
- Kerola, K., & Kujanpää, S.** (2009). Käytännöllinen näkökulma. En K. Kerola, S. Kujanpää, & T. & Timonen, *Autismin kirjo ja kuntoutus* (págs. 21-250). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ketovuori, H.** (2007). Inklusion haasteet perusopetuksessa. *Kasvatus* , 38 (1), 63-65.
- Lappalainen, K., & Hotulainen, R.** (2007). "Jospa sitä joskus sais oikeita töitä" -Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. *Kasvatus* , 38 (3), 242-256.
- Naukkari, A., Ladonlahti, T., & Saloviita, T. (2007). *Yhteinen koulu kaikille*. Recuperado el 16 de 11 de 2009, de Opetushallituksen erityisopetuksen portaali, edu.fi -verkkosivut: <http://www.edu.fi/page.asp?path=498;527;6980;8914;8920;8923>
- Pinola, M.** (2008). Intergraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* , 39 (1), 39-49.
- Raudasoja, A.** (2004). *Autismin kirjon opiskelijoiden työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen seuranta ja vaikuttavuus*. Helsinki: Keskuspuiston ammattiopisto.
- Saloviita, T.** (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* , 37 (4), 326-342.
- Schreibman, L.** (2005). *The Science and Fiction of Autism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Teittinen, A.** (2006). Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* , 37 (4), 359-370.
- Tetzchner, S., & Martinsen, H.** (2000). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Timonen, T.** (2009). Tutkimuksellinen näkökulma. En K. Kerola, S. Kujanpää, & T. Timonen, *Autismin kirjo ja kuntoutus* (págs. 251-407). Jyväskylä: PS-kustannus.

Prevención en educación

Santiago A. Borges Rodríguez

Discutir en torno a la prevención educativa, sabemos que es discutir guiados por una pregunta científica sin respuesta totalizadora, pero toda discusión se hace más compleja aún, cuando las reflexiones apuntan hacia la formación de valores.

Nosotros hemos enfrentado la prevención educativa siempre, pero hoy seguimos acercándonos a ella convencidos de que la educación es y será la vía más auténtica para "...más que recomponer los miembros deshechos del que cae rebotando por un despeñadero... indicar el modo de apartarse de él..." Así sentenció el Apóstol de nuestra Independencia José Martí.

La sociedad cubana ha configurado el sistema educativo para atender de manera integral a toda su población; los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, de conjunto con la escuela, la familia y la sociedad en general, y consecuentemente lo hace desde la perspectiva preventiva, reconociendo que la prevención tiene un fundamento filosófico, sociológico, médico, psicológico, pedagógico, jurídico que impacta la realidad de la calidad educativa.

Comprender desde las diferentes aristas el enfoque de prevención del Sistema Educativo, es entender que la prevención en educación se orienta hacia el aprendizaje, hacia la calidad de la salud, hacia la calidad del comportamiento social de las personas y hacia el trabajo con la familia y la comunidad.

La educación es un proceso en el cual intervienen múltiples factores además de la escuela. Educa todo cuanto envuelve la vida del hombre y todos esos factores influyen en el pensamiento de los seres humanos, en su voluntad, en sus sentimientos y su afectividad.

Las sociedades necesitan personas que se entreguen por entero, que amen con vehemencia a su patria, que tengan una elevada y profunda preparación cultural, que posean magnánimas cualidades morales, personas preparadas para el trabajo; personas que de una forma melodiosa reúnan en sí las más grandes fortunas espirituales con dignidad moral.

Este objetivo de la educación, absorbe, a nuestro juicio, el contenido del principio del carácter preventivo.

La educación es para todos e incluye las diferencias, por ello es preventiva también, porque en condiciones de una educación de calidad, algunas de las personas requerirán de recursos y apoyos especiales para que puedan en igualdad de acceso y de derecho, alcanzar los objetivos de la propuesta educativa.

La prevención es consustancial con la calidad educativa en todos los niveles de enseñanza; muchas veces se considera erróneamente que sólo se hace trabajo preventivo, cuando ya existen problemas en el desarrollo del niño y consecuentemente este debe ser atendido por la Educación Especial.

Especial ha de ser toda la educación, porque debe adaptarse al ritmo individual de cada educando, debe ser una educación abierta a todos los que la necesiten, una educación que no excluya, por el contrario que incluya, que asuma las diferencias como valor para que sea más justa y solidaria.

Sólo la educación logra salvar a la humanidad, sólo la educación va a permitir que preservemos la identidad, para defender los valores más genuinos que distinguen a cada uno de nuestros pueblos.

Las instituciones educativas fueron creadas por la sociedad y a ella se deben, por tanto, su misión es contribuir a la formación de las personas a quienes se les brinda la educación y contribuir a la solución de los problemas que emanan de las necesidades sociales.

Cada día deja de tener sentido hablar de niños diferentes, centrándonos en las carencia que presentan o en las necesidades educativas especiales entendidas como deficiencias.

Lo que en realidad debe preocuparnos es restablecerles las condiciones que afectan el desarrollo personal y que sean estas las que justifiquen la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos más o menos comunes.

No tiene sentido para una educación preventiva discriminar en razón de las diferencias que tenemos todos los seres humanos. Lo que nos debe ocupar es fomentar una educación que garantice la equidad e igualdad de oportunidades para todos en la sociedad en que vive, eliminar la marginación de acceso y derecho, es garantizar aquellas condiciones educativas que favorezcan el progreso y crecimiento personales de todos los hombres del planeta.

La finalidad esencial de la educación es la formación de convicciones personales y hábitos de conducta, el logro de personalidades integralmente desarrolladas que piensen y actúen creadoramente, aptas para edificar la nueva sociedad.

Educar preventivamente es educar en valores, es dotar a los niños, adolescentes y jóvenes con aquellos elementos reguladores de su conducta, decisivos en los momentos de elección moral.

El reforzamiento de los valores en la sociedad cubana actual tiene como objetivo esencial contribuir, mediante su aplicación práctica, a fortificar la formación de un grupo de ellos, considerados fundamentales por todos los factores involucrados en este propósito y que tienen dentro de su encargo social, tan alta misión.

Los valores de la dignidad, el patriotismo, la solidaridad, el humanismo, la honradez, la honestidad y la justicia, son al menos, los que en nuestra forma de interpretar los fenómenos sociales, deben figurar en la jerarquía de los hombres de nuestros tiempos.

Ellos además son coherentes con los refrendados en la Convención de los Derechos del Niño y que promulgan el derecho a la vida y a la supervivencia.

La educación preventiva es la que no separa ética y conocimientos, la que no aparta los sentimientos de los saberes, la que no aísla la ciencia de los valores, ni las aptitudes de las actitudes.

La educación preventiva no puede reducirse a la instrucción, pues todo persona, vive inmerso en un conjunto de relaciones sociales que van conformando determinados rasgos de su personalidad, mediante los cuales expresa los valores que los objetos y las personas tienen para él.

La educación preventiva es aquella que está ligada a la dinámica con que se mueven las relaciones entre el saber y el sentir, entre la cognición y la afectividad. Estas relaciones son las que a la larga dan cuenta del bienestar individual y colectivo del hombre y es en última instancia lo que le da sentido a lo humano.

La educación preventiva hoy tendrá que orientarse más hacia la sistematización entre la instrucción y la formación en el acto educativo. Sólo cuando ella ayude con sus aportes a sistematizar esta interrelación en la escuela, la familia y en la sociedad en general, estaremos en condiciones de considerar que se desarrolla un verdadero proceso docente-educativo que por excelencia es un proceso preventivo.

Sólo así estaremos evitando que algo suceda en el desarrollo del alumno, del que conocemos profundamente la situación de desventaja social y los factores de riesgo que han sido vivenciados y que han repercutido desfavorablemente. Sólo así todos los agentes

educativos podrán tomar cuantas medidas sean necesarias, para impedir que sean mayores las consecuencias.

Cada día adquiere más relevancia contar con las experiencias de nuestros maestros, profesores, especialistas, funcionarios de los organismos y organizaciones del estado entorno a la prevención educativa.

El rol del maestro y la escuela resultan vitales en el desarrollo de una educación preventiva de calidad, pues ellos, unidos a la familia y la comunidad participan activamente en los éxitos en el aprendizaje de los alumnos, la formación de valores, ideales y normas de conducta, que redundan en el establecimiento de aspiraciones y proyectos de vida de todos los hombres del planeta.

*De lo que se trata es del desarrollo de una **práctica social** desde la escuela, encaminada a evitar o reducir los factores de riesgo, fortaleciendo la capacidad de respuestas y autonomía de los alumnos, su familia y la comunidad, con el fin de ampliar el rango de seguridad en su desarrollo.*

El hombre es el mismo en todas partes, y aparece y crece de la misma manera y hace y piensa la mismas cosas, sin más diferencia que la de la tierra en que vive- sentenció Martí. (Valdés R, 2004).

Bibliografía

Arias B. Guillermo y col. Evaluación y diagnóstico en la educación y desarrollo desde el enfoque histórico-cultural. Ed. CROMOSETE. Sao Paulo, Brasil, 2001.

Álvarez, C, Carmen y otros. Conferencias de Evaluación y Diagnóstico. CELAEE, Ciudad de La Habana, 2004

Betancourt, T. Juana V. y Amparo O. González U. Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2003.

Martí J. Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba, La Habana ,1961

Valdés, G R. Diccionario del pensamiento martiano. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. 2004, pág. 274



Foto: C. Caridad Zurita Cruz

Hacia la vida independiente

El discapacitado tiene necesidades similares a aquellas de los no discapacitados. Este es un individuo con igualdad e independencia, quien quiere vivir una vida bien balanceada dentro de la sociedad. La educación es un derecho fundamental. Este libro contiene artículos sobre los retos y las posibilidades de la educación inclusiva y la educación especial.

